EBERHARD ZELLWEGER

# Das Problem des biblischen Unterrichts

LIBRARY OF PRINCETON
MAY 9 1957
THEOLOGICAL SEMINARY

BV 1471 .Z449
Zellweger, Eberhard, 1897-
Das Problem des biblischen
Unterrichts

F
R

LIBRARY OF PRINCETON
MAY 9 1957
THEOLOGICAL SEMINARY

EBERHARD ZELLWEGER

# Das Problem des biblischen Unterrichts

## Eine Frage und eine Antwort

Verlag Friedrich Reinhardt AG. Basel

Printed in Switzerland
Druck und Einband: Friedrich Reinhardt AG., Basel

# Inhalt

*Die Frage*


I. Die Not . . . . . 9

II. Das Problem . . . . . 14
1. Gottentfremdung als Verhängnis . . . . . 14
2. Diesseitigkeit und Jenseitigkeit . . . . . 31

III. Fragen und Gefragtwerden . . . . . 46
1. Lehrerfrage und Schülerfrage . . . . . 46
2. Gottesfrage und Menschenfrage . . . . . 58


*Die Antwort*


IV. Die Entscheidung am Evangelium . . . . . 75
1. Die Botschaft . . . . . 75
a) Die Entwicklung von der Reformation bis zum Ende des Dreißigjährigen Krieges . . . . . 76
b) Die Biblische Geschichte seit dem Pietismus . . . 84
c) Der biblische Unterricht seit dem Pietismus . . . 93
2. Jenseitigkeit als Ereignis . . . . . 99

V. Die Gestaltung . . . . . 115
1. Die didaktische Grundlage . . . . . 115
2. Die Darstellung . . . . . 119

VI. Die Gedächtnisarbeit . . . . . 128
1. Gedächtnis und Lehrstoff . . . . . 128
2. Die Aneignung . . . . . 137

VII. Die Disziplin . . . . . 147
1. Unordnung und Ordnung . . . . . 147
2. Evangelium und Gehorsam . . . . . 157

VIII. Die systematische Verarbeitung . . . . . 178
1. Der Katechismus . . . . . 179
2. Die Unterweisung . . . . . 194

IX. Rede, Herr, denn dein Knecht höret . . . . . 200

Anmerkungen . . . . . 202

# Die Frage

# I. Die Not

Wie entsteht die Not des biblischen Unterrichts? Sie ist allgemein; ihre besondere Prägung erhält sie aber dadurch, daß jeder, der sie erleidet, der Meinung ist, er komme allein nicht zurecht, und nicht wagt, mit andern über sein Versagen zu reden. Er schämt sich der unwürdigen Szenen und fragt sich, worin der Fehler liege, bis er entdeckt, daß Ungezählte unter den gleichen schwierigen Bedingungen arbeiten. Häufig schlägt auch die Entrüstung über das eigene Versagen um in Zorn über die Unbotmäßigkeit der Schüler. Haben andere auch so widerspenstige Elemente zu betreuen; warum sind sie gerade bei ihm besonders widerwärtig? Früher oder später wird der Lehrer bemerken, daß die Jugend überall gleich ist, in wohlhabenden und bedürftigen Bevölkerungskreisen, unter Gymnasiasten und Volksschülern.

Die Schwierigkeiten liegen im biblischen Unterricht anders als in den profanen Fächern. Schüler, die sonst Gutes leisten, versagen hier; sei es, daß sie nicht das nötige Verständnis aufbringen, sei es, daß sie in Opposition verharren oder gleichgültig bleiben. Andere, die den Anforderungen der Schule nicht genügen, zeigen sich aufgeschlossen für die biblische Botschaft und überraschen durch Fragen und Bemerkungen, die von Nachdenken und innerer Verarbeitung des Gebotenen zeugen. Wir stehen scheinbar vor zwei ganz verschiedenen Begabungen, christlicher und weltlicher; oft sind beide in einer Persönlichkeit vereinigt, ebenso häufig wird nur die eine oder andere sichtbar.

Dasselbe gilt von den Lehrern. Pädagogen, die sonst gerne unterrichten, finden sich nur mit Mühe in der besonderen

Atmosphäre dieses Gebietes zurecht. Das ist um so erstaunlicher, als es ja wenig Schulung braucht, um biblische Geschichten lebendig zu erzählen, Kirchenlieder und Sprüche auswendig lernen zu lassen und Früchte für den Alltag aufzuzeigen. Die Hindernisse, die sich der Unterweisung entgegenstellen, müssen anderer Art sein. Das wird bestätigt durch die Tatsache, daß Lehrkräfte, die sich freiwillig zur Verfügung stellen und nie eine Vorschulung genossen haben, einen Unterricht zu geben vermögen, der Eindrücke für das ganze Leben vermittelt, und leicht fertig werden mit dem, was andern über den Kopf zu wachsen droht. Die Probleme, die den Unterricht gefährden, berühren sie nicht; ohne ihrer klar zu werden, meistern sie die Klasse. Ausgebildete Lehrer aber, die in den profanen Fächern Vorzügliches leisten, bekennen, daß der biblische Unterricht ihnen unbegreifliche Mühe mache, und bezeichnen ihn als schwierigstes Fach. Das größte Rätsel liegt darin, daß oft Katecheten, die ihre Klasse zu fesseln wissen, wenige Früchte des Unterrichts sehen und vor dem Urteil ihrer früheren Schüler nicht zu bestehen vermögen.

Diese Umstände führen zur Frage, ob die Not eine notwendige, innerlich begründete Not sei. Sie kann nicht durch bloße Ueberlegungen beantwortet werden. Es ist daher gegeben, daß wir den besonderen Schwierigkeiten des biblischen Unterrichts nachgehen. Dabei handelt es sich nicht nur um Methodik. Die didaktische Arbeit ist in den letzten Jahrzehnten gerade für den biblischen Unterricht gefördert worden[1]. Das Problem des Unterrichts aber, das aus seiner Besonderheit, aus dem Anliegen, das er, und nur er zu vertreten hat, erwächst, und das immer wieder vor demjenigen aufsteht, der nicht bloß lehren, sondern wirklich das Evangelium vermitteln möchte, dieses Problem muß in Angriff genommen werden, wenn wir zu einem Unterricht kommen wollen, der seiner Aufgabe gerecht werden soll. — —

Dem Ziel können wir auf drei Wegen begegnen. Der erste Weg: Das *empirische* Verfahren. Wir suchen durch Fragebogen festzustellen, wie die Jugendlichen zur Unterweisung stehen, und verwerten das so gewonnene Material. Dieser Weg beginnt beim Schüler. Er ist bereits erfolgreich beschritten worden, hat aber den Nachteil, daß er immer nur einen bestimmten Ausschnitt zu geben vermag. Die Schüler reagieren anders in Amerika und in Europa. Ihre Einstellung ist heute nicht die gleiche wie vor hundert Jahren. Beim Problem des biblischen Unterrichts handelt es sich aber um ein Phänomen, das nicht durch Zeit und Ort bedingt ist, sondern immer und überall vorhanden war.

Der zweite Weg ist der *thematische*. Wir gehen aus von der Bibel selbst oder von einer bestimmten theologischen Sicht. Das Verständnis der Bibel erschließt sich aber jeder Generation neu, Schicksale und Erkenntnisse formen das Verhältnis zu ihr; noch mehr betrifft das die theologische Einstellung. Daher verspricht auch dieser Weg, so wertvoll er an sich ist, nicht, zum Ziel zu führen.

Wir gehen daher *historisch* vor. Den Ausgangspunkt nehmen wir bei der Unterweisung selbst, wie sie im Laufe der Jahrhunderte erteilt worden ist. Wir betrachten ihr Wachstum, ihre Schwierigkeiten, die Früchte, die sie gebracht hat, die Ueberlegungen, zu denen das christlich pädagogische Handeln führte, um von da aus den Boden zu gewinnen, auf dem wir das Problem des Unterrichts ins Auge fassen können. Nicht eine Geschichte der christlichen Unterweisung soll hier geschrieben werden, sondern wir lassen die Entwicklung des Unterrichts an uns vorüberziehen, um zu erkennen, warum er sich so und nicht anders gestaltet hat, und damit das Problem zu erfassen. Deshalb stellen wir nicht einen geschichtlichen Teil voran, sondern beginnen jede Besinnung mit einem Rückblick. Der historische Aspekt ist ja verschieden, je nachdem

wir ihn von dem einen oder andern Problemkreis aus betrachten.

Eine solche Schau bis zur Reformation zeigt neben mancherlei Ungenügen auch fruchtbare Unterrichtsgespräche. Zu allen Zeiten und unter allen Umständen haben sich Katecheten gefunden, deren Haltung und Arbeitsweise den Schülern einen festen Grund für ihr ganzes Leben legten. Ihr Unterricht bietet äußerlich ein befriedigendes Bild und führt Buben und Mädchen zu Jesus Christus. Daher lassen sich die Richtlinien für gute katechetische Arbeit im Verlauf der Entwicklung der biblischen Unterweisung entdecken. Das Forschen danach geht Hand in Hand mit dem Prüfen der Geschichte auf die Ursache der Not hin [2].

Diese Anliegen geben der Arbeit die Form: Wir bieten keine zusammenhängende Geschichte der Katechetik, sondern Durchblicke, in denen wir das aus der Vergangenheit Gewonnene hervorheben und für die Gegenwart verarbeiten. Es liegt uns nicht an einer losgelösten historischen Darstellung, sondern am Dienst für die katechetische Praxis.

Die neue Art, der Not zu begegnen, bietet mancherlei Gesichtspunkte, die geeignet sein mögen, das Dunkel aufzuhellen. Der Zweck der Arbeit ist erfüllt, wenn sie das Gespräch über die Katechetik und die Vorbereitung des Unterrichts neu belebt. Der Leser möge sich selber die Frage vorlegen, ob das Problem hier richtig gesehen und die Lösung gegeben ist, die wirklich zur Hilfe werden kann. Wir hoffen, daß Katecheten aller Altersstufen, Pfarrer und Lehrer, Leiter von Jugendgruppen und Sonntagsschulmonitoren die Arbeit zur Hand nehmen und daraus schöpfen, was ihnen dient. Nur im Austausch der Erfahrungen und im Hören aufeinander werden wir den rechten Weg finden zur Bewältigung der großen Aufgabe, die der biblische Unterricht darstellt [3].

Zunächst haben wir uns mit der Frage zu befassen: Wie ist

das Problem des biblischen Unterrichts beschaffen? Je nachdem die Antwort ausfällt, wird der Ausbau des Unterrichts vorzunehmen sein. Es liegt uns ja nicht nur an der Erkenntnis des Problems, sondern wir möchten zu ihr durchdringen, um die richtige Form der Unterweisung zu finden.

## II. Das Problem

### *1. Gottentfremdung als Verhängnis.*

Ueberblicken wir die Geschichte der Katechetik mit der Frage: Warum ist das Evangelium aus der Angelegenheit, die einst jung und alt in Atem hielt, zu einer scheinbar unsicheren Sache geworden?, so bleibt unsere Schau an dem gewaltigen geistigen Umbruch in der Mitte des achtzehnten Jahrhunderts haften, den wir die Aufklärung nennen. Vorher war der Glaube das Allergewisseste. Es gab nur Unterschiede der Haltung, etwa im Streit um Gottheit und Menschheit Christi und in den Auseinandersetzungen und Spaltungen der verschiedenen Kirchen. Gott selber aber stand außer Frage. Eher wurde einem die sichtbare Welt zweifelhaft [4].

Diese Lage kehrt der Beginn der Neuzeit völlig um. 1750 wird Voltaire zum Kammerherrn Friedrichs des Großen ernannt, 1751 bis 1780 folgen einander die fünfunddreißig Bände der französischen Enzyklopädie, ebenfalls 1751 beginnt J. J. Wettstein seine kritische Ausgabe des Neuen Testaments, zur selben Zeit ficht in Halle J. S. Semler die heiligen Ueberlieferungen an und sucht Umwandlung und Entwicklung des Christentums geschichtlich zu begreifen [5].

Damit ist eine Verlagerung vom Jenseits ins Diesseits eingetreten. Man betrachtete nicht mehr die Welt von Gott aus, sondern Gott von der Welt aus. Vorher machte man sich über die Voraussetzungen des menschlichen Glaubens im menschlichen Geist und in den Ordnungen der Natur keine Gedanken. Das Evangelium beruhte auf Offenbarung. Diese Grundlage war unerschüttert; sie brauchte keine Verteidigung und

keine Erklärung. Nun aber wurde alles in Frage gestellt; man mußte nach Beweisen für das Dasein Gottes und für die Absolutheit des Christentums suchen.

Dieser Umschwung blieb nicht auf die Gelehrten beschränkt, sondern ergriff das Volk. Die Jugend wurde aufgeklärt und zweifelssüchtig. Zuerst an den Gymnasien. Der Unterricht mußte den neuen Verhältnissen Rechnung tragen. Er konnte nicht mehr kraft der Autorität der Bibel erteilt werden, sondern durfte nur auf Wirkung rechnen, wenn es gelang, den Anknüpfungspunkt in den Gedanken und Herzen der Jungen zu finden und den Lehrstoff mit Gründen und Beweisen zu unterbauen.

Die Größe und Bedeutung der Veränderung machen wir uns am besten klar, indem wir uns die Arbeit evangelischer Pädagogen vor und nach der Aufklärung vergegenwärtigen. Beginnen müssen wir bei der Reformation. Von evangelischem Unterricht kann vorher nicht gesprochen werden. Mit der Wiederentdeckung der Bibel setzten die Versuche ein, sie dem Volke und der Jugend nahezubringen [6]. — —

Im *Reformationsjahrhundert* war der Theologe, der am sorgfältigsten das Gebiet der kirchlichen Praxis bearbeitet hat, *Andreas Hyperius* (1511—1564). Gebürtig aus Ypern, lehrte er in Marburg seit 1542 als erster und damals einziger Praktische Theologie und bot als fruchtbarer Schriftsteller für Gottesdienst und Gemeindeordnung umfassende Anregungen. Von ihm ist uns eine Katechetik erhalten. Völlig unproblematisch legt er seinen Anweisungen Hebräer 6, 1. 2 zugrunde. Am Anfang des Christenlebens steht die Buße. Sie muß erreicht werden durch Einprägen der Zehn Gebote. Damit ist der Weg zum Glauben geebnet. Er wird erläutert am apostolischen Bekenntnis und am Vaterunser. Nun erst kann die Taufe besprochen werden. Auf sie folgt die Schilderung des Lebens mit Christus. Dabei geht Hyperius mit besonderer Liebe auf die

Leitung durch den Heiligen Geist ein. Uebermittelt wird der Geist durch Handauflegung. An den Evangelien und der Apostelgeschichte läßt sich zeigen, wie durch den Geist Kranke geheilt und Nachfolger Jesu gewonnen werden. Den Abschluß bildet die Lehre von der Auferstehung und vom ewigen Gericht sowie eine Besprechung des Abendmahls [7].

Die kurze Uebersicht läßt erkennen, wie dieser Mann der ersten evangelischen Generation, der sich durch schwere Kämpfe im Laufe eines mühsamen Wanderlebens zum neuen Glauben hindurchringen mußte, gar nicht auf den Gedanken kommt, ein Zweifel an Gott sei möglich. Sein Suchen und sein Forschen bleibt völlig innerhalb der durch Christus bestimmten Geisteslage. Das ist besonders bedeutsam, da wir es mit einem selbständigen Gelehrten, der theologisch Butzer nahesteht, aber sich sein Arbeitsfeld in eigener Weise schafft, zu tun haben.

Noch eindrücklicher wird einem dasselbe ein Jahrhundert später an *Comenius* (1592—1670), dem berühmtesten Jugenderzieher des siebzehnten Jahrhunderts. Durch seine Herkunft aus Mähren, die Leitung der Böhmischen Brüderkirche, die Reisen nach England und Schweden und die pädagogischen Neuerungen in Polen, Siebenbürgen und Holland ist er mit allen geistig führenden Kreisen seiner Zeit in Berührung gekommen. Für ihn ist das ganze Leben bloß Vorbereitung für die Ewigkeit. Durch sie wird der Unterricht bestimmt. Um das Ziel zu erreichen, muß der Mensch sich und die Umwelt kennen, beherrschen und in der rechten Art gebrauchen. Dem dienen wissenschaftliche Bildung, die die nötigen Erkenntnisse vermittelt; Anleitung zur Sittlichkeit, die Selbstzucht und Naturbeherrschung ermöglicht; Einführung in die Frömmigkeit, die das Ziel aufzeigt und das Leben fruchtbar macht. Quellen des Glaubens sind die Schrift, die Welt und wir selbst. Dort finden wir die Worte, hier die Werke und in uns den An-

trieb Gottes. Das Kind muß lernen, über Gottes Werke nachzudenken, im Gebet mit Gott zu verkehren und sich selbst zu prüfen. Schon in frühester Jugend ist es zur Frömmigkeit anzuhalten. Später sollen in der Lateinschule die heidnischen Schriftsteller durch christliche und die Bibel ersetzt werden [8].

Wohl greift Comenius, wie die Darstellung seiner Gedanken zeigt, über die Bibel hinaus und zieht andere Erkenntnisquellen für den Glauben heran; aber alles, was er sagt, ist jenseitig bestimmt. Den Blick hält er stets in die Ewigkeit gerichtet. Von Gott aus wird die Welt und der Mensch gewertet. Er ist Anfang und Ende alles Seins. Die ganze Erziehung wird durch ihn begründet. — —

Noch ist der Glaube nicht von Zweifeln angefressen. Das hindert aber nicht, daß er bereits Erscheinungen des Zerfalls aufweist, wie sie Speners Pia desideria [9] anprangern. Gleichzeitig mit der Neubelebung durch den *Pietismus* macht sich eine Unsicherheit bemerkbar. Sie kommt in der Feindschaft gegen alles Weltliche, das dem Geistlichen schaden könnte, zum Vorschein. Diese Doppelstellung: Lebendige Nachfolge Jesu, verbunden mit Verteidigung gegen Angriffe von außen, zeigt sich am deutlichsten bei *August Hermann Francke* (1663 bis 1727). Er verbreitet sich 1698 über «die Erziehung der Jugend zur wahren Gottseligkeit und christlichen Klugheit» und will damit den Lehrern helfen. Sein Ziel ist die Ehre Gottes. Für sie sind Gemüt, Wille und Verstand der Kinder zu bilden. Darum muß der Eigenwille gebrochen, die Liebe zur Wahrheit gepflegt, Gehorsam und Fleiß verlangt, Müßiggang vermieden werden. Gottseligkeit hat die Verheißung dieses und des zukünftigen Lebens. Ihr dient die Erziehung zu aufrichtigem Gebet. Doch ist die Gefahr abzuwenden, daß die Kinder «gute Ursache mit dem Mund fürgeben und doch einen falschen und bösen Grund im Herzen haben». Bei jeder schicklichen Gelegenheit sollen wir auf Gottes Vorsehung hinweisen. Sie muß

den Kindern im täglichen Geschehen deutlich werden und den Grund ihrer Erfahrung bilden. Ebenso wichtig ist, daß die Schüler die Nachfolge Jesu im Leiden als ihre große Seligkeit erkennen. Jesus, der Gekreuzigte, muß ihre wahre Weisheit sein. Die Verfolgung schafft ernstes und ungeheucheltes Christentum.

Diesen positiven Anweisungen zum ewigen Leben stehen die negativen zur Meidung der Welt gegenüber. Man darf den Kindern keine Liebe zu Komödien, Possen, Romanen oder Liebesgeschichten, «politischen Maulaffen oder anderer Narrentheidung, damit man heutzutage die Welt betrogen hat», erwecken. Verfallen sie darauf, muß man sie schleunig mit ernstem Verweis davon abbringen. Märlein und «andere Fratzen von denen alten Weibern und Gesinde, wodurch die Kinder gleichsam mit Fleiß zu Lügen gewöhnt werden», sollen sie nicht anhören. Auch aus der Musik kann Gelegenheit zu liederlichem Wesen und üppiger Weltlust entstehen. Darum sollen sich die Eltern und Lehrer wohl vorsehen, daß sie dadurch den Kindern nicht einen Strick legen. Mit Sorgfalt müssen Konversation und Gesellschaft der Kinder überwacht werden. Böse Beispiele verderben auch die beste Erziehung. Sogar die Christfestbräuche sind nicht anders als Torheit und ziemen sich nicht für Christen. Im Mittelpunkt des Unterrichts steht die Bibel. Sie soll gründlich durchgearbeitet werden. Franckes ganzes Bestreben ist darauf gerichtet [10]. — —

Von ferne und doch deutlich kündet sich in den vielen Verboten die Erschütterung an, die der Glaube durch die *Aufklärung* erleiden wird. Nachdem sie mit ganzer Wucht hereingebrochen ist, stehen wir in einer geistig völlig veränderten Welt. Nun ist Gott nicht mehr der Grund alles Seins, die Offenbarung nicht mehr Ausgangsort des Unterrichts. Beide müssen bewiesen werden, bevor einzelnes über sie ausgesagt werden kann. Von der himmlischen Welt ist man in die ir-

dische hinuntergestiegen und sucht von da aus den Weg zur himmlischen zurück.

Auf dem Gebiet der Katechetik hat die neue Einstellung ihren klassischen Ausdruck in den Büchern von *Johann Bernhard Basedow* (1723—1790) gefunden. Als Hauslehrer eines holsteinischen Edelmanns, dann als Professor an einer Ritterakademie und seit 1791 als Gymnasiallehrer zu Altona hat er die praktischen Erfahrungen gesammelt. Sie erlaubten ihm, 1764 die zwei Bände seiner Anleitung für den Religionsunterricht herauszugeben.

Hauptquellen der Gotteserkenntnis sind ihm die Natur und das Erleben des Kindes. In der Natur überwiegt das Gute das Böse. Ihre Werke sind zweckmäßig. Die Erde ist kein Jammertal. Wäre sie das, würde es schwer, an die Weisheit und Güte Gottes zu glauben. Erkennen wir aber die Güte der Welt, kommen wir dank unserer Vernunft zu einer verbindlichen Vermutung oder moralischen Gewißheit vom Dasein eines allweisen Gottes und seiner Vorsehung.

Nach dieser These kann Basedow nicht anders, als sich mit den Mängeln der Natur auseinanderzusetzen. Er behauptet, es sei wahrscheinlich, daß die Tiere mehrerenteils zufrieden und glückselig seien, sofern sie Zeichen von ihrem Zustande geben. Zwar bringen sie einander um und werden getötet. Deswegen sind sie aber nicht wirklich unglücklich. Denn für die Arbeit werden die Lasttiere vom Menschen versorgt und geschützt. Sogar bei Masttieren, wie der Gans, ist es offenbar, daß der Mensch mehr für sie tut als sie für den Menschen. Zwar verspeist sie der Mensch, aber sterben würde sie doch einmal, und vielleicht früher, wenn sie nicht gehütet würde. Die Verkürzung des Lebens durch das Schlachten oder durch die Jagd oder durch Raubtiere zeige uns wahrscheinlich nicht, daß ihr Leben vor dem Tode mehr Schmerz als Lust habe. Kurz, es sei eine ordentliche Wahrheit, daß der Zustand der Tiere gut

sei, nämlich für sie selbst. — Man bedenke, daß Basedow seine Lehre im Lande der Stopfgänse, deren Leber durch eine qualvolle Prozedur zu unnatürlicher Größe aufgetrieben wird, zum Besten gibt!

Nachdem er auf diese Weise versucht hat, den Kindern Gottes Walten in der Natur zu zeigen, will er sie ihrer Seelenkräfte bewußt machen und ihnen den Unterschied von Seele und Körper deutlich vorstellen. Er verweist auf die Willensfreiheit und die Fähigkeit des Menschen, sich im Zaum zu halten. So wird die Existenz des einen weisen Gottes erst wahrscheinlich und, da alles andere unwahrscheinlich ist, moralisch gewiß. Zunächst erhält man allerdings nur die Idee von Gott; aber aus ihr ergibt sich die Pflicht, ehrerbietig von ihm zu denken. Aus der Idee können die Eigenschaften Gottes und die Unsterblichkeit samt dem göttlichen Gericht als praktisch gewiß abgeleitet werden. Auf diese Einsichten läßt sich eine gründliche Moral bauen.

Erst jetzt redet er von der Offenbarung. Wiederum möchte er den Schülern nichts zumuten, was nicht vor ihrem eigenen Verstande bestehen könnte. Sie sollen erst untersuchen, und dann glauben. Darum zeigt er zuerst den Nutzen, dann die Möglichkeit der Offenbarung. Nachdem beide evident geworden sind, schlägt er die Bibel auf. Er bietet aber nur einen sorgfältig gesiebten Auszug, der nicht zu «unnützen» Untersuchungen und Vorstellungen führt. Mit dieser Bibelauswahl und aus den Wirkungen der Schrift unter Juden und Christen hofft er wiederum zu beweisen, daß die Bibel prophetische und apostolische Autorität habe und göttliche Offenbarung wie auch Lehrsätze göttlicher Gesandter enthalte. Jetzt wird es gelingen, unter diesen göttlichen Gesandten Jesus Christus als den größten, vollkommensten, tugendhaftesten und menschenfreundlichsten kennenzulernen.

Aus der Verkündigung Jesu und der Apostel lassen sich die

Geheimnisse des Evangeliums beweisen: Der eingeborene Sohn Gottes, der auch unser Gott ist, das Verderben des Menschengeschlechts durch die Sünde, der ewige Ratschluß der Erlösung, Jüngster Tag, Auferstehung und Letztes Gericht, Beistand des Heiligen Geistes zum Guten, Himmel und Hölle, Gerechtigkeit des Glaubens, besondere Pflichten und Vorzüge der Christen, die Sakramente als göttlich verordnete äußere Mittel, die christliche Religion zu erkennen und wirksam zu erhalten [11].

Die kurze Übersicht über Basedows Unterrichtslehre vermittelt ein Bild der neuen Lage. Man lebt ganz im Diesseits und geht vom Sichtbaren zum Unsichtbaren, statt wie bisher umgekehrt. Noch sind die Formen der Orthodoxie da. Das Dogma besitzt aber nicht mehr seinen eigentlichen Gehalt. Es ist nur eine Frage der Zeit, wann die einzelnen Glaubenssätze umgemodelt und der neuen Lage angepaßt werden. Fortan lassen sich in der Katechetik zwei Strömungen unterscheiden. Die eine hat den Menschen im Auge. Ziel des biblischen Unterrichts ist ihr, das Kind heranzubilden zu einem brauchbaren Glied der Gemeinschaft. Dem dient die ganze Verkündigung des Evangeliums. Die andere richtet ihr Augenmerk auf Gott. Sie redet und lehrt aus der Gemeinschaft mit dem auferstandenen und gegenwärtigen Christus heraus. In diese Verbundenheit mit der himmlischen Welt will sie die Kinder einführen.

Wenden wir uns zuerst drei bedeutenden Vertretern der ersten Richtung zu: Salzmann, Pestalozzi und Schleiermacher.

*Christian Gotthilf Salzmann* (1744—1811) [12], ein wahrhaft begnadeter Pädagoge, selbst Sohn eines Predigers, hat sich in folgender Weise über sein Erziehungsziel ausgesprochen: «Religion nenne ich eine solche Gesinnung, nach welcher wir Gott und andere Dinge, die auf uns eine nähere Beziehung haben, von der rechten Seite ansehen, und ihren wahren Wert, den sie im Verhältnis zueinander haben, bestimmen. Einem

Menschen, der sich als Gottes Geschöpf ansieht, das dazu bestimmt ist, sich selbst mehr zu vervollkommnen und unter seinen Mitgeschöpfen Glückseligkeit, so viel als möglich zu verbreiten, das jeden Menschen als seinen Bruder betrachtet, der auf seine Liebe den gegründetsten Anspruch hat, der alles, was da ist, als Gottes Werk, alles, was geschieht, als Gottes Veranstaltung, und also alle seine Schicksale als besondere Teile des großen Planes betrachtet, den der Ewige zu seinem Heil gemacht hat, dem also Gott der einzige Urheber des ganzen Glückes ist, der allem, was er außer Gott hat, nur insofern einen Wert beilegt, als es ein Mittel ist, die große Absicht seines Daseins zu fördern; einem Menschen von solcher Gesinnung lege ich Religion bei.

Diese Gesinnung ist die Quelle aller echten Tugenden. Sie ist das Triebrad, das unsere Neigungen in eine regelmäßige Bewegung setzet, die Liebe auf Dinge richtet, die wahren innern Wert haben, und nach Verhältnis ihres Wertes sie wirksam macht, und den Abscheu nur auf das lenkt, was seiner Natur nach des Abscheues würdig ist.

Die Religion unterscheidet sich also von Wissenschaft vorzüglich dadurch, daß sie nicht bloße Erkenntnis der Beschaffenheit, sondern des wahren Wertes der Dinge ist, den sie in ihrem Verhältnisse gegeinander haben. Und da die Erkenntnis des wahren Wertes einer Sache immer mit Zuneigung oder Abneigung gegen dieselbe verknüpft ist, so ist die Religion mehr als Erkenntnis — sie ist *Gesinnung*.

Da nun meine Absicht gar nicht dahin geht, die Mittel zu zeigen, den Kindern Wissenschaft, sondern Gesinnung beizubringen, so kann man leicht achten, daß ich von der zeither gewöhnlichen Methode des Religionsunterrichts ganz abgehen werde. Ich werde ihnen von Gott nichts sagen lassen, als was zur Begreifung seines hohen Wertes, seines mächtigen Einflusses auf unsere Glückseligkeit notwendig ist. Ich werde

ihnen die verschiedenen Einteilungen der Sünden nicht lehren, wohl aber ihre Häßlichkeit zeigen. Ich werde in ihrer Gegenwart nicht untersuchen, woher die Zerrüttung des Herzens rühre, die wir alle empfinden, sondern sie vielmehr auf den großen Wert des Menschen, des Ebenbildes Gottes, des Unsterblichen, aufmerksam zu machen suchen.

Wenn Religion Gesinnung ist, so kann ich die Kenntnis der biblischen Geschichte nicht mit zur Religion rechnen. Sie ist nur Beförderungsmittel derselben, und insofern sie es ist, werde ich sie empfehlen. Die Religion beschäftigt sich meines Erachtens mit Dingen, die auf uns eine nähere Beziehung haben. Ich kann also nicht anders, als alle Ideen, die ganz außer der Sphäre unserer Erkenntnis, und vorzüglich kindlicher Erkenntnis liegen, aus dem Religionsunterricht wegwünschen [13].»

Es ist notwendig, diese Zielbestimmung wörtlich wiederzugeben. Jede Zusammenfassung würde ihren Charakter verändern. Enthält doch der erste Teil etwas vom Anliegen der Reformatoren — allem nur insofern Wert beizulegen, als es Gottes Absicht und Plan fördert, der zweite aber eine Verengerung des Gesichtskreises auf das Wort: «Tugend». Salzmann will Moral. Dient die Bibel diesem Ziel, gut; «liegen ihre Ideen außerhalb der Sphären unserer Erkenntnis», taugt sie nicht für die Unterweisung, ja nicht einmal zur Erbauung Erwachsener.

Salzmann hat seine Gedanken in einem Landerziehungsheim, Schnepfenthal, mit den Söhnen gebildeter Kreise in die Tat umgesetzt. Er verstand es, seinen Zöglingen eine herrliche Jugendzeit zu bieten. Mit einfachsten Mitteln, etwa dem Kartoffelfest — man denkt an Matthias Claudius —, wurde die Freude in den Alltag gebracht. Im Unterschied zum ledernen Katechismusunterricht mit Schlägen und andern Strafen, unverstandenem Auswendiglehren und öder Schulstubenluft,

waren seine Religionsstunden voller Frische und Natürlichkeit. So haben wir allen Anlaß, ihn als bevorzugten Repräsentanten der Katechetik, wie sie seit der Aufklärung geübt wurde, zu betrachten.

In der gleichen Weise wie Salzmann unter den Kindern der Gebildeten hat *Pestalozzi* (1746—1827) unter der verwahrlosten Jugend auf dem Neuhof gearbeitet. Sein Erziehungsziel umschreibt er in der «Abendstunde eines Einsiedlers»: «Daher beruht alle Menschenweisheit auf der Kraft eines guten, der Wahrheit folgenden Herzens, und aller Menschensegen auf diesem Sinne der Einfalt und der Unschuld. Bildung der Menschheit zu diesem reinen Sinne der Einfalt und der Unschuld, du bist Vatersorge der Menschheit, daß die unverdorbenen Grundlagen des Herzens den Gang seiner Geistesentwicklung schützen und richtig leiten. Allgemeine Emporbildung dieser innern Kräfte der Menschennatur zu reiner Menschenweisheit ist allgemeiner Zweck der Bildung, auch der niedersten Menschen.» Und an anderer Stelle: «Der Mensch muß zu innerer Ruhe gebildet werden. Genügsamkeit mit seiner Lage und mit ihm erreichbaren Genießungen, Duldung, Achtung und Glaube an die Liebe des Vaters bei jeder Hemmung, das ist Bildung zur Menschenweisheit [14].»

Später, als er selber zur anerkannten Autorität auf dem weiten Feld der Erziehung geworden war und vor der Gründung der Erziehungsanstalt zu Yverdon stand, kleidete er in «Ansichten und Erfahrungen» sein Ziel in Worte, die denen Salzmanns noch ähnlicher sind: «Der Mensch ist nur dann, was er sein soll, wenn er dahin kommt, daß die, denen er das Leben dankt, die so ihr Leben ihm danken, ebenso wie die, die entferntere Bande des Schicksals ihm an die Seite gegeben — seine Nachbarn, seine Dorf- und Vaterlandsgenossen, und vorzüglich die Verlassenen, die Notleidenden und die Unterdrückten unter ihnen —, ihm das Zeugnis geben: Er war ein

Mann, auf den man Kopfs, Herzens und Berufs halber zählen konnte; er zeigte in allem, worüber er urteilte, einen gesunden Verstand, in allem, wozu er riet, was er unternahm und wozu er half, einen kraftvollen, jeder Anstrengung und jeder Ausharrung fähigen Charakter, und in jedem Begegnis, das sein Herz ansprach, einen unbestechlichen Geradsinn, eine allgemeine wohlwollende Liebe, einen zu jeder weisen Aufopferung fähigen höheren Sinn; und, indem also die Resultate seines geübten Verstandes, seines höheren Sinnes und seiner gebildeten Tatkraft in dem ganzen Umfang seines Wirkungskreises sich wechselseitig durchdrangen, mußte alles, was er tat, notwendig ihn selbst und alle seine Verhältnisse befriedigen und er dadurch als ein Mensch, wie alle sein sollten, anerkannt und als ein solcher geschätzt und geliebt werden [15].»

Ist es der Erziehung überhaupt möglich, dieses Ziel zu erreichen; gibt es Menschen, die so allgemein geschätzt und geliebt werden, da sie in Verstand und Charakter allen Anforderungen entsprechen? Pestalozzi setzt sich mit dieser Frage in der großen Rede vor der Gesellschaft der schweizerischen Erziehungsfreunde «Über die Ideen der Elementarbildung» auseinander. Sie zeigt, was er in Yverdon erstrebt und erreicht hat, und geht u. a. ausführlich auf seine Gedanken über die religiöse Bildung des Kindes ein. In ihr erinnert er an das Wort: «Werdet vollkommen, wie unser (sic) Vater im Himmel vollkommen ist.» Gegen den Einwurf, das sei unmöglich, wendet er sich mit dem Wort des Paulus: «Nicht daß ich es schon ergriffen habe; ich jage ihm aber nach, daß ich's ergreifen möge.» (Wir geben das Bibelzitat wiederum in der ungenauen Form Pestalozzis.) Dann fährt er fort: «Aber der Sinn der Welt mag in jedem Zeitpunkt die Dinge nicht fassen, die des Geistes Gottes sind. Sie sind ihm eine Torheit; er kann sie nicht begreifen. Das ist in unseren Zeiten so wahr, als wie in den Zeiten des Heilands und der Apostel [16].»

Nun aber zeigt sich etwas zunächst Überraschendes: Von diesem Lehrziel aus — Bildung des Menschen zu rechter Gesinnung, auf deren Verstand und Charakter man sich verlassen kann — in dem Pestalozzi die volle Übereinstimmung mit dem Christentum sieht, wird der Religionsunterricht selbst fraglich. Pestalozzi kam mit ihm nicht zurecht; die Lehrer, die in Yverdon ausgebildet wurden, konnten über ihn keine klare Auskunft geben. Es handelte sich ja für Pestalozzi so wenig wie für Salzmann darum, die Kinder in die biblische Welt um des Evangeliums willen einzuführen; er wollte durch den Glauben der Bildung dienen. Brauchte es da einen besonderen Unterricht für die Botschaft Jesu? Genügte es nicht, die ganze Erziehung nach sittlichen Grundsätzen zu gestalten und, wo es sich schickte, Christliches einzuflechten? Wohl war es Pestalozzi dabei nicht. Er spürte deutlich, daß der Schule Entscheidendes fehlt, wenn sie auf den Religionsunterricht verzichtet. Und doch konnte er in kein bejahendes Verhältnis zu ihm kommen, da sein Ziel diesseitig ist und damit des Besonderen, das allein das Evangelium bietet, ermangelt [17].

Die Unsicherheit, die die Folge der Aufklärung für den Religionsunterricht sein mußte, zeigt sich noch eindrücklicher in der Zwiespältigkeit *Schleiermachers*. Er hat ihn bald empfohlen, bald abgelehnt. 1813 schrieb er zum privaten Gebrauch als Vorbereitung für seine Vorlesung über Pädagogik: «In die Bildung zur Wissenschaft gehört auch der Religionsunterricht, Tadel von Arndt und anderen, die den Unterricht in der Landesreligion zu sehr als Äußeres und Nebensache betrachten. Die Religiosität wird erst durch ihn fixiert; es entsteht das geschichtliche Bewußtsein derselben. Die Stufen sind dieselben wie in allem anderen Wissen [18].» Hier nimmt er also eindeutig Stellung für den Unterricht. Dreizehn Jahre später aber sagt er in seiner großen Vorlesung über Erziehung: «Was nun den Religionsunterricht, der in den öffentlichen Anstal-

ten erteilt wird, betrifft, so bin ich der Meinung, daß dieser ganz erspart werden kann ... Das aber leidet keinen Zweifel, wenn die Anstalten zugleich Erziehungsanstalten sind, dann müssen sie auch hierin die Familie vertreten und zur Erregung und Entwicklung des religiösen Princips in dem Grade und in der Art beitragen, wie dies die Aufgabe der Familie ist [19].» Die Sätze erinnern stark an Pestalozzi. Es ist nicht ausgeschlossen, daß sie durch ihn mitbestimmt sind. Wie dem auch sei: Wir stehen bei beiden vor der Tatsache, daß sie den Sinn und die Notwendigkeit des Religionsunterrichtes nicht mehr zu sehen vermochten. Die Erschütterung der Glaubensgewißheit in der Aufklärung hat den Religionsunterricht ausgehöhlt. — —

Die andere Strömung, die sich seit der Aufklärung in der Katechetik feststellen läßt, steht dem biblischen Stoff auch nicht mehr mit der Selbstverständlichkeit der früheren Jahrhunderte gegenüber, sondern hat sich ihr Verhältnis zu ihm erst erringen müssen. Um so lebendiger aber ist ihre Verbindung mit Gott und der himmlischen Welt. Für sie will sie die Kinder erziehen. Die rechte Gesinnung wird sich im Umgang mit dem Herrn Jesus bilden.

Ihr größter Vertreter ist *Zinzendorf* (1700—1760). Seine vielen Äußerungen über Erziehung und Glauben sprudeln alle von erquickender Unmittelbarkeit. Erziehung ohne besondere, dauernde Einführung in die Bibel ist bei ihm undenkbar. Der Religionsunterricht darf aber nicht mit der Beschreibung des unbegreiflichen Gottes beginnen, sondern soll die Offenbarung in Jesus anschaulich zeigen und wird seine Aufgabe erfüllen, wenn man zuerst mit den Zöglingen betet, und sie dann erst belehrt. Das damals übliche zwangsweise Beibringen der Religion ist eine schändliche Methode, denn durch sie fallen den Kindern der Bakel, die Rute und die Wunden Jesu zugleich ein; kriegten sie doch, wenn sie die Passion nicht lernen wollten, Schläge. Wenn man etwas lernt, und das Herz stimmt da-

mit nicht, so ist's lauter Schade. Der Umgang mit dem Heiland muß Freude und nicht die geringste Schulhaftigkeit und kein Lernzwang dabei sein. Treu lernen in Schule, Handwerk und Haushaltung, um seinen Nächsten dienen zu können, macht die Kinder Jesus ähnlich [20].

So stellt Zinzendorf das Evangelium in den Mittelpunkt und läßt erkennen, daß die Ethik zugleich seine Frucht und der Weg zu ihm ist. Kein Wunder, daß es ihm gelingt, die ganze Erziehung aus dem Umgang mit dem Herrn herauswachsen zu lassen. In den Schulen der Brüdergemeine herrscht eine frische Natürlichkeit, die doch nie die Grenzen, die durch Gottes Wort gezogen sind, außer acht läßt. Die Kinder erleben täglich, was Kirche ist. Die Andachten und die Religionsstunden lassen ihnen die Bibel vertraut werden. Zur Erhaltung dieser einzigartigen, von Christus bestimmten Atmosphäre trägt die glückliche Einrichtung bei, daß die zukünftigen Gemeineprediger, die selbst schon in den Schulen der Brüder erzogen wurden, einen Teil der Kosten ihres Studiums als Lehrer abverdienen müssen. So bildet sich eine ungeschriebene und darum lebendige Tradition, die sich den Erfordernissen der Zeit anzupassen vermag, ohne etwas von der Substanz preiszugeben.

Den Herrnhuter Schulen sind Kinder aller Stände anvertraut worden. Sprößlinge hochadeliger Kreise mit reichen Geldmitteln saßen neben den bescheidenen Söhnen und Töchtern der Prediger und Gemeineglieder. Wie wir oben sahen, daß sich Salzmanns Grundsätze in Pestalozzis Armenschule wieder finden, so hat auch *Christian Heinrich Zeller* (1779 bis 1860), Begründer der Anstalt Beuggen, die gleiche Einstellung wie der sächsische Reichsgraf.

Zeller arbeitete die Gegensätze heraus: Auf der einen Seite Gottesfurcht und Gottseligkeit, auf der andern Gottvergessenheit, Gottverachtung und Gottlosigkeit. Gott will und kann

uns nur in Jesus Christus alles sein. Darum bezieht sich alle wahre Gottseligkeit auf die Person des Heilandes, in welcher uns Gott sichtbar, offenbar und anschaulich geworden ist.

Was versteht er unter gottselig? Er meint damit, Jesus persönlich lieben und kennen, mit ihm persönlich umgehen, für ihn persönlich leben und sterben, ihm persönlich dienen; auf diese Weise dürfen wir ihn haben und genießen und uns von seinem Geist treiben und leiten lassen. Die Unsichtbarkeit des Heilandes hindert diese persönliche Verbindung nicht.

So ist bei Zeller der ganze Unterricht Leben in Christus und aus Christus. Nicht mehr mit der Selbstverständlichkeit der Männer vor der Aufklärung! Er sieht im Gegenteil unter seinen Zeitgenossen den Abfall. Selber aber ist er sich der großen Gnade bewußt, in der Gemeinschaft mit dem Herrn zu leben. In diesem Geiste erzieht er die Armenschullehrer und durch sie die Kinder [21].

Seine Stellung wird am deutlichsten durch den Vergleich mit dem älteren Bruder, Karl August Zeller, der als eifriger Pestalozzi-Jünger in Königsberg arbeitete. Er erzog seine Schüler eine Weile als Heiden, dann als Juden und zuletzt als Christen, um recht nach der Elementarbildung des Meisters zu verfahren. Später aber ist er zu den Grundsätzen Christian Heinrichs hinübergewechselt und der Begründer der württembergischen Rettungs- und Armenschullehreranstalt Lichtenstern geworden, die ganz in der Weise Beuggens geführt wurde.

Liegt nicht in Zellers Stellung unter Christus der tiefste Grund für den bekannten Ausspruch Pestalozzis, den er bei seinem Besuch in Beuggen tat: «Das ist's, was ich gewollt habe!»?

In neuerer Zeit ist dieser Unterricht aus dem Geiste des Wortes Gottes heraus besonders eindrücklich vertreten worden durch *Heinrich Bachofner*, den Begründer des Lehrerseminars Zürich-Unterstraß. Er sagt: Wer überzeugt ist, daß

Gott sich wirklich zu den biblischen Personen herabgelassen hat, daß er ihre Gebete erhört und infolgedessen etwas getan hat, was sonst nicht geschehen wäre; wer die Verheißung der Propheten für Gottes Wort nimmt, wer mit voller Überzeugung spricht: Ja, Christus ist für die Sünder gestorben, er ist auferstanden und lebt in göttlicher Existenzform unter den Seinen gegenwärtig; wer es für wahr hält, daß er wiederkommen wird in Herrlichkeit zu richten die Lebendigen und die Toten — muß nicht dessen ganze Gesinnung eine ernstere und eine heiligere werden? Aber das sind Dinge, die man erfahren muß, ehe man sie glauben kann. Diese Erfahrung machen wir, wenn wir das Wort tun, d. h. zuerst zu einer verpflichtenden Kraft werden lassen. Dann wird es zu *dem* Worte, durch welches Himmel und Erde geschaffen wurden, und das auch im Menschen Neues schafft.

Nicht umsonst ist Bachofner zum Heranbildner ganzer Lehrergenerationen, zum reichen Anreger und Förderer des Innenlebens seiner Zöglinge geworden [22]. — —

Fassen wir zusammen: Der einheitliche, in Gott gegründete geistige Raum, den wir uns an Hyperius und Comenius vergegenwärtigt haben, ist durch die Aufklärung gespalten worden. Diesen Prozeß verfolgten wir bei Francke und Basedow, im Pietismus und im Rationalismus. Seither teilt sich die Katechetik in zwei Ströme. Der eine führt zur Selbstauflösung des biblischen Unterrichts (Salzmann, Pestalozzi, Schleiermacher), der andere zur Unterweisung der Jugend aus den Quellen der Ewigkeit (Zinzendorf, Zeller, Bachofner). Das Problem des Unterrichts besteht darin, die Botschaft, die die Bibel bietet, in den geistigen Lebensraum des modernen Menschen hineinzubauen. Der Unterricht darf weder seine Aufgabe verleugnen noch an der Gegenwart vorbeireden. Die beiden Welten, die heute getrennt sind, müssen eins werden. Diesem Problem haben wir uns zuzuwenden.

## 2. *Diesseitigkeit und Jenseitigkeit*

Die Ausgangslage des biblischen Unterrichts, die durch die Aufklärung entstanden ist, läßt sich durch das Wort Diesseitigkeit umschreiben. Die Bibel aber ist am Jenseits orientiert. Diesen Zwiespalt gilt es ins Auge zu fassen, soll der biblische Unterricht nicht über den modernen Menschen hinweggehen. Die Diesseitigkeit umfaßt alle, Gläubige und Ungläubige. Dank seinem Glauben wird sich aber der Gläubige ihrer meist nicht bewußt. Er erkennt den Unterschied zwischen seiner eigenen und der biblischen geistigen Haltung nicht. Um so wichtiger ist es, daß wir versuchen, diese Diesseitigkeit nach allen Richtungen abzugrenzen, bevor wir an ihre Folgen für den biblischen Unterricht herantreten. Sie bildet das Problem, mit dem wir es zu tun haben.

Greifbar wird sie im Begriff: Wirklichkeit. Wirklich ist für den modernen Menschen, was er mit seinen Sinnesorganen feststellen kann, sei es mit bloßem Auge oder Ohr, sei es durch Hilfsmittel. Gerade diese Sinnesorgane aber sind unscharf geworden. Das Lesen macht die Augen kurzsichtig, der Lärm der Motoren die Ohren harthörig, die stete Aufregung das Nervensystem gereizt. Drogen verändern das Gehirn. Wenige unter uns stehen noch im unmittelbaren Umgang mit der Natur. Das gilt für Stadt und Land. Wir wandern auf Asphalt, statt auf gewachsenem Boden, das Feuer ist gebändigt durch die elektrischen Einrichtungen, der Wald ist uns nicht mehr das aufgeschlagene Buch, in dem wir die Spuren des Wildes und anderer Lebewesen entdecken; halten wir einen Hund oder eine Katze oder einen Ziervogel, müssen sie unter so unnatürlichen Verhältnissen leben, daß uns ihr wahres Wesen verborgen bleibt. Unsere Blutzirkulation ist durch die sitzende Lebensweise verändert [23].

Aus all diesen Gründen traut der moderne Mensch, der an

sich auf das Sehen, Greifen, Hören und Fühlen abstellen will, seinen eigenen Organen nicht mehr, sondern überträgt die Feststellung der Wirklichkeit einem Abstraktum, der Wissenschaft [24]. Sie allein entscheidet für ihn verbindlich. Wirklich ist, was sie vertritt, unwirklich, was sie bestreitet. Ihm selber fehlt die Möglichkeit der Kontrolle. Er ist ihr gegenüber auf das Glauben angewiesen. Durch Buch, Zeitung, Radio, Vortrag und Schule hämmert sie ihm ihre Resultate ein und bestimmt dadurch die Grenzen seines geistigen Raumes. Liegt etwas außerhalb dieses Bezirks, scheidet es für ihn aus. Er gibt sich nicht damit ab.

Was nicht geübt wird, muß erlahmen. Darum ist unser Organ für das Übersinnliche verkümmert. Wir nehmen nicht mehr wahr, was sich der körperlichen Annäherung entzieht [25].

Damit ist der Gegensatz zum geistigen Raum der Bibel und der Welt, die noch als Gottes Schöpfung aufgefaßt wurde, völlig. Die Menschen von damals stellen nicht auf exakte Forschung ab, sondern auf Offenbarung. Ihren Maßstab entnehmen sie nicht dem Diesseits, sondern dem Jenseits. Dabei stehen sie der Natur und deshalb der Wirklichkeit näher als wir. Sie lesen weniger, pflegen die Stille, suchen die Ruhe, kennen Wald und Feld, sind vertraut mit den zahmen und wilden Tieren, haben die Berührung mit dem Acker und der Wildnis, vertrauen ihren eigenen Augen und Ohren. Gerade die Sinnesorgane lassen sie immer wieder etwas ahnen von einer Welt, die das menschliche Begreifen übersteigt [26].

Machen wir uns das an einigen Beispielen deutlich:

Die Bibel sagt: Da sprach Gott.
Der Moderne: Gewissen.
Die Bibel: Engel.
Der Moderne: Halluzination.
Die Bibel: Wunder.

Der Moderne: Zufall.
Die Bibel: Dämonen.
Der Moderne: Verbrecherische Instinkte.
Die Bibel: Offenbarung.
Der Moderne: Phantasie.
Die Bibel: Der Teufel.
Der Moderne: Das Böse.
Die Bibel: Leib Christi.
Der Moderne: Evangelische, katholische oder orthodoxe Kirche.

Damit ist eine verzauberte Lage eingetreten. Der Moderne wähnt, die Wirklichkeit erfaßt zu haben, und lehnt darum den Glauben ab. Tatsächlich aber lebt er in einem Glauben, nämlich der Anerkennung der Wissenschaft. Er ist sich nicht bewußt, wie wenig er nachprüfen kann. Kommt die Wissenschaft zu Ergebnissen, die sein Weltbild verändern, macht er die Wandlung kritiklos mit.

Die Bibel stützt sich im Gegensatz dazu auf den Glauben. Sie wird aber zu ihm durch die eigene Beobachtung der Wirklichkeit des Diesseits geführt. Ihre Beobachtung stellt die Tatsachen genauer fest als der Moderne, ist aber enger begrenzt als heute. Sie greift in den Erklärungen der Phänomene fehl, ist aber in der Feststellung des einzelnen Bestandes der Wirklichkeit doch näher als das moderne Weltbild.

Dieser radikale Umschwung ist nicht etwa das Werk bahnbrechender Männer, etwa Voltaires oder Basedows, sondern die Folge der Entwicklung. Jede Entdeckung hat eine Bresche geschlagen in den Damm, der das jenseitige Denken umgab. Er wurde so lange geschwächt, bis die Fluten des Diesseits das Jenseits überspülten und dem irdischen Sinn unerkennbar machten. Das Auseinanderbrechen der Kirche in Ost und West, die Spaltung in Katholisch und Evangelisch, das koper-

nikanische System, die Umseglung der Welt, die Kritik der reinen Vernunft, die Entwicklungstheorie, das Nutzbarmachen von Dampf und Elektrizität sind solche Erweiterungen des Risses. Das Zerbröckeln der Kirche zerstört die Einheit des geistigen Raumes, die astronomischen und irdischen Entdeckungen ändern das Weltbild, die philosophische Arbeit läßt den Zweifel groß werden, Naturwissenschaft und Technik tragen bei zur Abstumpfung der Sinnesorgane. Die Männer, die diese Umwälzungen herbeiführten, waren sich der Tragweite ihrer Arbeit meist nicht bewußt, denn sie betrachteten sich — mit Ausnahmen — als bibelgläubig. Oft kämpfte der Irrtum «auf seiten der Bibel». Karl V. wehrte sich gegen Luther nicht bloß aus dynastischen Interessen oder um der katholischen Kirche zu dienen, sondern unter dem Druck der Ahnung, daß die Einheit des geistigen Raumes durch die Reformation bedroht sei [27]. Ähnlich stand es im Zwist der katholischen Kirche mit Galilei. Diese eigentümliche Verstrickung von Wahrheit und Irrtum zeigt die Aufklärung als Verhängnis. Darum ihr Sieg.

Er ist vollständig. Gläubige und Ungläubige sind im Diesseits befangen. Wir können von diesem Gesichtspunkt aus — nur von ihm — nicht mehr von zwei Strömungen, Gottesfurcht und Gottlosigkeit, reden. Das Denken in seiner Gesamtheit ist durch die große Wandlung bestimmt. Wir nehmen alle als wirklich, was die Wissenschaft vertritt [28].

## 2.

Welche Folge hat diese Ausgangslage für Lehrer und Schüler? Dem Lehrer kommt sie nicht zu Bewußtsein, weil er unwillkürlich den Maßstab der Wissenschaft an die Bibel und die Schriften der Reformatoren legt [29].

Unbewußt rechnet er aber doch mit ihr. Auch für ihn ist

infolge der Aufklärung der Glaube Sache freier Entscheidung. Eine Verfügung wie: Cuius regio, eius religio ist ihm unverständlich. Gerade dieses Gesetz aber wurde aus der Einheit des geistigen Raumes heraus erlassen und darum von den Regierenden wie von den Betroffenen angenommen, mit Ausnahme derjenigen, für die die Einheit dieses Raumes bereits aufgehört hatte.

Infolge dieser Entscheidung, die er auch anders hätte treffen können, wird der Lehrer zum Eiferer. Er will die Schüler für etwas gewinnen, was sich durch die Wissenschaft nicht eindeutig feststellen läßt und sich darum dem Maßstab, der heute allein gilt, entzieht. Ja er kommt sich tapfer vor. Einst brauchte es Mut, sich offen zur Gottlosigkeit zu bekennen. Heute ist es umgekehrt.

An sich müßte der Lehrer mit dem Widerstand der Schüler rechnen. Sie kommen ja aus dem diesseitig bestimmten Raum und sind vor die Entscheidung, die sie so oder anders fällen können, gestellt. Der Lehrer lebt aber im steten Umgang mit der Bibel, er hat dadurch noch Anteil am einheitlich in Gott begründeten geistigen Raum. Nicht klar darüber, daß er selbst und die Schüler der modernen, diesseitig bestimmten Welt angehören — nur mit dem Unterschied, daß sein Blick auf die Bibel, der Blick der Schüler aber auf das Diesseits gerichtet ist —, ärgert er sich über die Ablehnungsfreudigkeit oder die Teilnahmslosigkeit der Klasse. So entsteht die Spannung in der Unterweisung. Sie hat ihre Ursache in der innern Unklarheit des Lehrers über seine eigene Stellung.

Ganz anders verhält es sich mit dem Schüler [30]. Er lebt in der Diesseitigkeit, steht aber im Wachstum. Beim Kleinkind wird die Abwehr noch kaum einsetzen. An sich ist ja jeder Mensch offen für Gott. Darum nimmt er die biblische Botschaft während der ersten zehn Jugendjahre willig an. In diesem Alter hört man nach Herzenslust biblische Geschichten.

Vernimmt das Kind zu Hause auch nichts von Gott oder gar abschätzige Bemerkungen, wird es sich doch dadurch kaum anfechten lassen. Wer ihm die Bibel nahezubringen versteht, ist ihm willkommen.

Immer kräftiger aber stürmt die Diesseitigkeit auf den Schüler ein. Er sieht an Eltern, Schullehrern und an andern Vorbildern, daß ethisch wertvolle Persönlichkeiten vom Glauben nichts wissen wollen. Sie vertreten für ihn die Wirklichkeit. So kann er nicht Ja sagen zu dem, was ihm im biblischen Unterricht geboten wird. Seine Unruhe und Ungezogenheit ist deshalb nicht bloß Folge kindlichen Übermutes, sondern echte Rebellion. Er wehrt sich mit den Waffen, die ihm zur Hand sind, gegen etwas, was ihm aufgezwungen wird. Er muß ja den Unterricht besuchen. Die gleichen Eltern, die selbst nie zur Kirche gehen, verlangen es von ihm. Ja, er empfindet diese Nötigung als besonders beschämend, weil sie ihn an seine Jugendlichkeit und Abhängigkeit erinnert. Die Unterweisung ist für das Kind. Der Erwachsene hat damit abgeschlossen. Mit Sehnsucht erwartet der Schüler den Augenblick, da er dieser Knechtschaft entrinnen kann. Der Unterricht wird von vornherein verdächtig.

3.

Diese Lage findet, mehr als wir uns bewußt sind, ihren Ausdruck in der Sprache. Im biblischen Unterricht wird anders geredet als im täglichen Leben. Worte wie «Gnade» oder «Heiliger Geist» werden vom Schüler entweder nicht verstanden oder aber mit falschen Inhalten versehen. Die irdische Gnade, wie sie an Fürstenhöfen geübt wird, oder die Begnadigung ist etwas anderes als die biblische Gnade, die ja eben darin besteht, daß Gott nicht nur Gnade vor Recht ergehen läßt, sondern den Menschen mit seinem Geist und seinen

Gaben begnadet. An diesem Beispiel mag deutlich werden, daß die Aussagen des Alltags mit den biblischen scheinbar übereinstimmen und doch etwas ganz Verschiedenes bedeuten können. Diesseitigkeit und Jenseitigkeit klaffen auch in dem, was der Unterricht zu vertreten hat, auseinander. Das Gesagte wird anders gehört, als es gemeint ist.

Wir müssen diese Sachlage wiederum klar sehen, denn es kommt in keiner Weise darauf an, was wir sagen, sondern nur darauf, wie wir gehört werden. Der Unterricht wird um des Schülers willen erteilt, dieser soll ein offenes Herz für das Evangelium bekommen. Vernimmt er, was ihm geboten wird, nicht adäquat, so bleibt der Unterricht ohne die angemessene Frucht. Es kann wohl etwas geschehen, aber das Ziel wird nicht erreicht, der Ertrag ist nicht vollgültig, sondern nur teilweise [31].

So bricht das Problem der Diesseitigkeit und Jenseitigkeit im Instrument, das uns Gott selber für den Unterricht in die Hand gegeben hat, im Wort auf. Dieses Werkzeug muß so geschmiedet werden, daß es anzupacken vermag; es geht nicht bloß um die Anknüpfung, sondern um die richtige Übermittlung unseres Auftrages. Die Schwierigkeit liegt zunächst nicht beim Schüler, sondern bei uns. Wie finden wir die Ausdrucksform, die der Schüler versteht?

Dazu kommt, daß die Sprache der Kirche mit eigentlichen Fremdwörtern durchsetzt ist. Bibel, Evangelium, Christus stammen alle aus dem Griechischen, um nur einige allgemein bekannte zu nennen. Es ist etwas ganz anderes, wenn wir sagen: das Buch, als: die Bibel. Das Buch ist das Buch, aus dem der Schüler liest und lebt, das ihn Tag für Tag begleitet, von dem er sich nicht trennt, wenn er auf Reisen oder in die Ferien geht, bei dem er in jeder Lage Rat sucht. Die Bibel ist eine Schrift, in der Religiöses behandelt wird und in die man durch ein Unterrichtsfach eingeführt wird —, so wenigstens

dürfte sie dem Schüler erscheinen. Diese beiden Ausdrücke sind in ganz verschiedenartiger Weise gefüllt.

Die Bibel ist in den Augen des Schülers wohl der Inbegriff der Jenseitigkeit, er betrachtet sie aber von der Diesseitigkeit aus und zieht sie damit in die Diesseitigkeit hinein. Sprechen wir vom «Buch», so ist zunächst das gewöhnliche, weltliche Buch gemeint. Unter den unzähligen Büchern gibt es aber ein Buch, das *das* Buch schlechthin ist; es erhält den Charakter einer Insel im Meer, des Rettungsortes, hebt sich aus der Diesseitigkeit heraus und wird damit zum Inbegriff der Jenseitigkeit. Dieser Tatsache tragen wir nicht angemessen Rechnung mit der bekannten Wendung: «Buch der Bücher»; sie ist ja wiederum fremdartig, ungewohnt, unverständlich. Wir müssen uns einfach klar darüber sein, daß sich hier mitten in der Sprache das Problem des Unterrichts in einer neuen Weise auftut.

Es ist nicht damit gelöst, daß wir statt der biblischen Sprechweise die weltliche annehmen. Der Schüler hat im Gegenteil ein sehr feines Empfinden dafür, daß die Sprache des Alltags, der Schule, des Spielplatzes, der Familie und der Kameradschaft nicht geeignet ist für die christliche Verkündigung. Wer sich rein weltlich ausdrückt, wenn er vom Geistlichen spricht, der verwendet wiederum ein stumpfes Instrument. Er wird wohl in seiner Ausdrucksweise vom Schüler verstanden, aber seine Worte geben gerade das Jenseitige, das den Inhalt des Unterrichts bildet, nicht wieder [32].

Ebensowenig darf der Lehrer die biblische Sprache gebrauchen. Es handelt sich nicht bloß um die Ausdrücke, die bereits erwähnt sind, sondern um die besonderen Wendungen, die Luther in die kirchliche Welt eingeführt hat. Wer moderne Übersetzungen liest, die den biblischen Inhalt in die Sprache des Alltags hineintragen möchten, ist immer wieder überrascht, wie oft dem Autor lutherische Wendungen in die Feder

fließen. Wir reden heute anders, darum trägt auch die Sprache des Bibeltextes für den Begriff des Kindes das Gewand des Jenseits. So stellt sich uns das Problem des Unterrichts von der Seite der Sprache her dar.

## 4.

Es bricht auch auf in der Persönlichkeit [33]. Wer biblischen Unterricht erteilt, macht in den Augen des Schülers eine Wandlung durch. Nicht nur der Pfarrer, sondern auch die Sonntagsschulmonitorin und der Lehrer, der sich um die christliche Unterweisung annimmt, sind für den Schüler Persönlichkeiten, denen Rätselhaftes, vielleicht auch Widerspruchsvolles anhaftet.

Am deutlichsten wird uns das am Begriff der Predigt. Jemanden «anpredigen» heißt, ihn mit langweiligen Ermahnungen überschütten. Dabei vermag eine in Vollmacht gehaltene Predigt bis ins Innerste aufzuwühlen. Sie wirkt alles andere als ermüdend und kann den Hörer als Anstoß, Stärkung oder Erweiterung seines Horizontes durch Tage und Wochen hindurch begleiten. Vielleicht fordert sie zum Widerspruch heraus; auf jeden Fall ist sie erfüllt von Leben und Spannung.

Warum tragen die Persönlichkeit, die den christlichen Unterricht erteilt, und die Predigt dieses Gepräge? An sich vertreten sie ja ein Anliegen, das Eindruck machen muß. Für das Evangelium sind Unzählige heldenhaft in den Tod gegangen. Es hat das ungeheure Römische Reich aus den Angeln gehoben. Die Früchte des Heiligen Geistes: Liebe, Freude, Friede, Geduld, Freundlichkeit, Gütigkeit, Treue, Sanftmut, Selbstbeherrschung (Gal. 5, 22), nimmt jedermann gerne an. Wohl enthalten die Bergpredigt und andere Stellen der Evangelien Zumutungen, die bizarr anmuten können. Gerade für das Ungewöhnliche ist aber die Jugend zu haben. Der Anstoß, den

sie an der Persönlichkeit und an der Botschaft nimmt, muß also andere Ursachen haben.

Er ist wiederum in der Jenseitigkeit der biblischen Botschaft begründet. Was hinter den Forderungen Jesu steht, vermögen wir nicht zu sehen und zu hören; sie sind so lange auf schwankenden Boden gestützt, als derjenige, dem sie dargeboten werden, in der Diesseitigkeit befangen ist. Das Kind wird ihnen erst zustimmen, wenn es für die Jenseitigkeit Augen, zu sehen, und Ohren, zu hören, erhalten hat. Dann wird es selber vielleicht seinen Mitschülern gegenüber zum bekennenden Christen, und später Vater oder Mutter, denen es eine besondere Freude ist, ihre Kinder in die Welt der Schrift einzuführen, oder gar Pfarrer, Sonntagsschulmonitor, christlicher Lehrer.

Ob das Wirklichkeit wird, hängt in hohem Maße vom Verhalten des Lehrers ab. Ist er völlig auf die Jenseitigkeit eingestellt und verschließt er die Augen vor der Diesseitigkeit, so wird er dem Schüler fremd bleiben. Er wirkt eng und unwirklich und muß diejenigen, die er leiten sollte, abstoßen. Ein solcher Unterricht kann sein Ziel nicht erreichen; die Persönlichkeit, die ihn erteilt, ist gerade darum, weil sie von der Jenseitigkeit in bedrückender Weise erfüllt wird, ungeeignet. Wo der Geist des Herrn ist, da ist Freiheit! Wählt aber ein Lehrer den Weg der Diesseitigkeit und sucht die biblische Botschaft aus dem Sichtbaren zu erklären, logisch zu beweisen oder aus der Natur abzuleiten, so wirkt die Botschaft unecht; die Schüler haben dafür ein feines Empfinden.

Das Problem zeigt sich als Problem in der Persönlichkeit besonders ausgeprägt. Um so wichtiger ist es, daß der Lehrer sich der Schwierigkeit bewußt bleibt.

## 5.

Wie sieht der Schüler das Problem an [34]? Er hat grundsätzlich drei Möglichkeiten. Im günstigsten Falle ist er für die Jenseitigkeit von vornherein aufgeschlossen, kommt aus einem christlichen Hause, besucht eine christliche Schule, und nimmt darum mit ungeteilter Aufmerksamkeit am Unterricht teil, sofern es der Lehrer versteht, den Unterricht anregend zu gestalten. Bekommt der Schüler aber lauter Bekanntes vorgesetzt, wird er, trotz seiner innern Bereitschaft, allmählich gleichgültig werden.

Den entgegengesetzten Fall bildet der Schüler, der die Jenseitigkeit von vornherein ablehnt, sich ganz auf die Diesseitigkeit einstellt, in dessen Elternhaus der Unterricht als unwichtig abgetan oder gar lächerlich gemacht wird und der sich darum offen gegen die Unterweisung zur Wehr setzt.

Im dritten Fall ist der Schüler, der zunächst alle Möglichkeiten offen läßt. Er ist noch zu keiner Klarheit gekommen und folgt den Darlegungen des Lehrers vertrauensvoll oder auch kritisch.

Zwischen diesen drei Formen sind die verschiedensten Nuancen möglich: Wir nennen den gleichgültigen Schüler oder den, der durch ein Erlebnis seinen ursprünglichen Glauben verloren hat. Diese Fälle mögen genügen, um die ganze Mannigfaltigkeit anzudeuten.

Soviel muß klar sein: Der Schüler ist in das Problem hineingestellt, er tritt nicht von außen an die Fragen heran, sondern ist selber zwiespältig. Auch das fromme Kind lebt mit seinem Glauben in der Diesseitigkeit und kommt mit der Jenseitigkeit nur unter Schwierigkeiten zurecht. Ob sie ihm bewußt werden oder unbewußt bleiben — da sind sie. Mag der ablehnende Schüler von der Jenseitigkeit auch nichts wissen wollen, wird er im Unterricht doch von ihr berührt. In ihm

bleibt später die Frage offen, ob am Anliegen des Unterrichts etwas sei. Am deutlichsten tritt uns das Problem im suchenden Schüler vor Augen. Hier ist es klar, daß er zwischen Diesseitigkeit und Jenseitigkeit steht.

## 6.

Das Problem, auf das wir im Unterricht gestoßen sind, ist die große Schwierigkeit der Kirche überhaupt. Sie bricht in jeder Predigt auf; ohne sie würde nicht immer wieder versucht, Apologetik zu treiben. Wer Kirche sagt, spricht von Jenseitigkeit in der Diesseitigkeit.

Dennoch ist es nicht von ungefähr am deutlichsten im Unterricht; die Unterweisung wendet sich an Kinder, die unmittelbar reagieren [35]. Lehnen sie etwas ab, so geben sie das zu verstehen durch Unruhe, Gleichgültigkeit, Abwehr. Darum wird im Unterricht bald zum großen Hindernis, was in Predigt und Seelsorge verborgen bleiben kann.

Im Unterricht ist ja auch Austausch möglich, im Gottesdienst nicht. Der Schüler kann vor, während und nach der Lektion aussprechen, was ihn bewegt. Er wird darum so oder so mit seinen Gedanken herausrücken.

Dies geschieht um so eher, als der Schüler genötigt ist, sich der Belehrung zu unterziehen, während die Gemeinde im Gottesdienst von vornherein für das Evangelium offen ist; sonst wäre sie gar nicht gekommen. Sie hört mit einer innern Bereitschaft zu, die im Unterricht so allgemein gar nicht sein kann; viele Kinder müssen ja erst durch die Unterweisung gewonnen werden. Die Gemeinde stellt sich hinter den Prediger, trägt ihn durch ihr Gebet und durch ihre Anteilnahme. Unter den Schülern mag es wenige geben, die ihren Lehrer mit in die Fürbitte einschließen.

Der Unterricht erinnert durch seine äußere Form an die

Schule, mag er auch im kirchlichen Raum erteilt werden. Alle Spannungen, die durch die Noten und die Zeugnisse, die Versetzungen von einer Klasse in die andere, und die übrigen Ordnungen, auf die die Schule nicht verzichten kann, entstehen, schwingen im Unterricht mit, obschon hier im allgemeinen keine Zeugnisse gegeben werden müssen. Stößt den Schüler am Unterricht etwas ab, wird er sich daher mit seiner ganzen Kraft dagegen auflehnen, so wie er sich in der Schule wehrt gegen das, was er als Gefahr oder Bedrohung empfindet.

Diese Lage ist dem Schüler kaum bewußt. Er steht noch im Werden und ist darauf angewiesen, durch die Erwachsenen geleitet zu werden. Das weiß er. Er sucht sich aber ein eigenes Urteil zu bilden. Darum ist er nicht gewillt, sich der Autorität des Lehrers ohne weiteres zu beugen. So wird das Problem, das in die Grundlagen der Kirche überhaupt hinabreicht und mit dem sich jede Konfession befassen muß, im Unterricht augenfällig.

## 7.

Unsere Untersuchung gibt die Antwort auf die Frage, die wir in der Einführung stellen mußten: Warum sind die Leistungen in der christlichen Unterweisung neben der Intelligenz selbständig? Wir bemerken diesen Umstand ebenfalls in der ganzen Kirche. Gelehrte, Wirtschaftsführer, Staatsmänner, die sich durch ihre Leistungen ausgewiesen haben, können gläubig oder ungläubig sein. Dasselbe gilt von primitiven, ja geistig beschränkten Menschen. Die einen setzen ihr Vertrauen auf Christus, die anderen leben an ihm vorbei. Das Neue Testament hebt diese Tatsache hervor. Matthäus 11, 25: «Zu der Zeit antwortete Jesus und sprach: Ich preise dich, Vater und Herr Himmels und der Erde, daß du solches den Weisen und Klugen verborgen hast und hast es den Unmündigen offen-

bart . . .», und 1. Korinther, 1, 26—31: «. . . nicht viel Weise nach dem Fleisch . . ., auf daß sich vor ihm kein Fleisch rühme . . .» Es ist hier nicht zu prüfen, wie sich die Verhältnisse dadurch verschoben haben, daß ganze Völker «christlich» geworden sind. Heute mag es weithin so sein, daß eine gewisse Mittelschicht zum Evangelium hält, während die im 1. Korintherbrief Angeredeten fernbleiben. Wie dem auch sei, ist doch in der Schrift festgelegt, daß wir hier vor einem Problem stehen, das quer durch die Begabungen hindurchgeht; diese Aussage stimmt mit der Erfahrung überein.

Es ist ja völlig klar, daß man ein gutes Gedächtnis, eine rasche Auffassungsgabe, eine lebhafte Phantasie besitzen und dennoch ohne Verständnis für die Jenseitigkeit sein kann. Man findet sich dann im Diesseitigen leicht und rasch zurecht, das Jenseitige aber bleibt verschlossen. Umgekehrt mag es vorkommen, daß man innerlich ganz auf die unsichtbare Welt eingestellt ist und sich in den irdischen Verhältnissen wenig auskennt, Aufgenommenes leicht wieder vergißt, sich nur mühsam aneignet, was zu lernen ist, und die Zusammenhänge in der Natur nicht zu überblicken vermag. Diesseitigkeit und Jenseitigkeit sind daher vom Grad der Intelligenz nicht abhängig.

Dennoch handelt es sich um ein intellektuelles Problem. Die Frage lautet: Kann mein Verstand die Offenbarung annehmen oder nicht? Damit braucht keine bewußte Ablehnung verbunden zu sein; vielen Menschen ist es einfach nicht möglich, ihr Leben auf das Unsichtbare und Unhörbare zu bauen. Sie kommen mit ihrem Verstand, mag er klein oder groß sein, nicht zurecht — er bildet das mächtige Hindernis.

Diese Tatsache darf zunächst nicht ethisch bewertet werden. Viele opferbereite, edle Charaktere halten sich dem Evangelium fern und manche schwierige Menschen belasten die christliche Gemeinde. Gläubig heißt nicht unbedingt «gut» und ungläubig nicht unbedingt «schlecht»; die Frage, die uns gestellt

ist, muß vorläufig innerhalb der Sphäre des Intellektes beantwortet werden. Die Unterweisung selbst bewegt sich auf diesem Boden. Sie ist Belehrung.

Intellektuelle Probleme werden durch Fragen angepackt. Fragen, die entweder der Lehrer an den Schüler oder der Schüler an den Lehrer stellt. Wir werden uns deshalb mit der Analyse des Fragens zu befassen haben. Damit sind wir an einem Punkt angelangt, wo es einen Schritt weiter zu tun gilt. Zuvor aber werden wir einen Blick auf die Entwicklung der Frage innerhalb der Geschichte der christlichen Unterweisung werfen. Das ist unsere nächste Aufgabe.

## III. Fragen und Gefragtwerden

### 1. *Lehrerfrage und Schülerfrage.*

Der Bruch im geistigen Leben der Christenheit, der mit der Aufklärung eintrat, zeigt sich besonders deutlich an der Behandlung der Frage.

In den frühern Jahrhunderten ist die Unterweisung Botschaft an den Schüler. Sie trägt das Evangelium in sein Leben hinein und stellt ihm Fragen, um ihn aufzurütteln und das Gelernte in seinem Leben zu verankern. Sobald aber der geistige Raum, in dem sich bisher das christliche Leben bewegt hat, auseinanderbricht, wird der Schüler zum Fragenden und der Lehrer zum Gefragten. Diesen Umstand gilt es in seinen Einzelheiten zu betrachten.

Vorausgeschickt muß werden, daß vor der Reformation von «fragen» überhaupt nicht gesprochen werden kann. Die biblische Unterweisung beschränkt sich auf das Glaubensbekenntnis und das Unservater, in den Lateinschulen «Benedicite» und «Gratias» (Gebet vor und nach dem Essen). Lehrer und Taufpaten wurden angehalten, die Kinder darin zu unterweisen, die Priester stellten fest, ob sie ihre Pflicht erfüllt hatten. Um die Texte, die damals als Grundlagen des Glaubens betrachtet wurden, weiteren Schichten der Bevölkerung nahezubringen, ließ man in Kirchen, Schulen und Spitälern Texte des Paternoster, Credo, Ave Maria, gelegentlich auch des Dekalogs auf Tafeln an die Wände hängen. Die Botschaft sollte ausgerichtet werden, man verzichtete darauf, sie in Frage und Antwort zu erklären und dem Verständnis des

Volkes lebendig zu machen. Darum waren diese Stücke nebst dem Sündenbekenntnis in den Lateinschulen Memorierstoff. Man dachte nicht daran, sie mit den jungen Leuten zu besprechen. Sie mußten gelernt werden, um als feste Bestandteile des kirchlichen Lebens im Gedächtnis zu bleiben [36].

Mit der Wiederentdeckung der Bibel in der Reformation wachte das Bedürfnis auf, den ganzen reichen Stoff des Alten und Neuen Testaments Erwachsenen und Kindern zugänglich zu machen.

*Luther* forderte in seiner Schrift an den christlichen Adel für Hohe und Niedere, Knaben und Mädchen täglich eine Stunde Studium des Evangeliums [37]. *Zwingli* erklärte in der Badenschenke für Gerold Meyer von Knonau die Übung im Worte Gottes als die beste Pflege des Innern [38]. Dabei handelte es sich nicht bloß um die Kinder, jung und alt mußte mit dem Schatz, der entdeckt und gehoben worden war, bekannt gemacht werden.

Überall war die Bereitschaft vorhanden, gerne nahm man auf, was geboten wurde. Die Unterweisung beschränkte sich nicht auf den Raum des Kirchengebäudes, sie wurde auch im Hause gepflegt. Der kleine Katechismus Luthers war für den Hausvater in Stadt und Land bestimmt. Er sollte seine Angehörigen, samt Knechten und Mägden, um sich versammeln und ihnen die einzelnen Stücke auslegen [39]. Wie die Christenlehre gehalten wurde, zeigt eine Lektion über das Petrus-Bekenntnis zu Cäsarea Philippi (Matth. 16, 13 ff.), die Luthers Weggefährte *Johann Agricola* (gestorben 1566), der durch den Reformator selbst für die Theologie gewonnen worden war, in der Pfarrkirche zu Wittenberg gehalten hat (nicht zu verwechseln mit seinem Zeitgenossen Stephan A.). Er war ein eifriger Pfarrer und Schulmann, Zeuge von Luthers Thesenanschlag. Auf Veranlassung des Reformators hielt er seit 1521 in der Pfarrkirche zu Wittenberg biblische Lektionen für die

Jugend. Aus ihnen ist die Darbietung des Petrus-Bekenntnisses herausgewachsen. Der Umstand, daß er gerade diese publiziert hat, läßt darauf schließen, daß sie von seinen Freunden und ihm als vorbildlich betrachtet wurde. Den Text bringt sie nicht, der Katechet setzt gleich mit der Erklärung ein, gibt sie aber trocken, ohne den Versuch, sie anschaulich zu gestalten. Es ist möglich, daß er nur ein Auditorium von Kindern vor sich hatte; um so merkwürdiger erscheint, daß er rein verstandesmäßig lehrt, ohne sich bewußt zu werden, wie wenig sich die Jugend dadurch fesseln läßt. Immerhin muß man bedenken, daß sein Thema — dem Menschen von heute seit Kindesjahren vertraut — für seine jungen Hörer neu war. Zum Schluß bietet er eine «Summa», in der er ausführt, die Welt halte Christus bloß für einen Propheten, den Christen aber sei er der Heiland. Sie verdankten diese Erkenntnis nicht Fleisch und Blut, sondern der Offenbarung Gottes. Dadurch erhielten sie Kraft gegen die Feinde im Himmel und auf Erden. Alle Christen sollten diese Botschaft verkündigen und dadurch die Gewissen aufrichten, lösen und trösten, die Ungläubigen aber schrecken mit dem Gericht. Er mündet aus in den Spruch: «Nicht siebenmal sollst du deinem Bruder vergeben, sondern siebzigmal siebenmal [40].»

Es konnte nicht ausbleiben, daß der Schüler zum Bibeltext Fragen zu stellen hatte. Keine Zweifelsfragen — noch war die unsichtbare Welt das Allergewisseste —, sondern einfach Bitten um Erklärung dessen, was er nicht verstand. Tatsächlich hat schon ein Zeitgenosse Agricolas, *Johann Spangenberg* (gestorben 1550), der seit 1524 zweiundzwanzig Jahre lang in Nordhausen wirkte, 1542 eine «Kinderpostille» herausgegeben, die lebhaften Anklang fand und ein weit verbreitetes Hilfsmittel für Haus- und Jugendgottesdienst wurde. Für jeden Sonntag zwischen Advent und Ostern legt er das Evangelium aus. Zuerst bringt er ein Bild, dann den genauen

Text des Evangeliums und daran anschließend Fragen der Schüler und Antworten des Lehrers. In die Antworten flicht er alles historische Beiwerk ein; jedes einzelne Stück des Textes wird so zerlegt und bearbeitet.

Sein Verfahren fand viel Anerkennung, dennoch hat er sich nicht durchgesetzt. Der Grund liegt darin, daß die unsichtbare Welt in keiner Weise angezweifelt wurde. Der Lehrer brauchte nicht auf Fragen zu hören, sondern hatte seine Botschaft auszurichten. Mochte auch ein begnadeter Schulmann — und das war Spangenberg — der Jugend abfühlen, daß sie das Bedürfnis hatte, spontan ihr Anliegen vorzubringen, war doch die Voraussetzung für ein allgemeines Freigeben des Fragendürfens an die Kinder noch nicht da [41].

So hat sich Spangenbergs Versuch vorerst nicht wiederholt. Die nächste bedeutsame Neuerung erwächst auf ganz anderem Boden und in einer weit entfernten Gegend. Die viel umstrittene Gestalt *Sebastian Castellios* (gestorben 1563), des bekannten und oft unbequemen Mitarbeiters von Calvin, ist ihr Autor. Seine «Dialogorum Sacrorum Libri Quatuor» gab er 1543 unter dem Namen Castalio heraus. Er versucht, die biblischen Geschichten aufzulockern, indem er vom Brauch des Humanismus ausgeht, mit den Schülern kleine Stücke von Plautus u. a. aufzuführen und Kindergespräche zu veranstalten. Die Schüler übernehmen die Rollen. Gelegentlich dichtet auch der Lehrer ein Stücklein und läßt es durch seine Zöglinge öffentlich darstellen [42].

Die Dialoge lösen die biblischen Geschichten in Gespräche auf, so daß sie als Schülerunterhaltungen dienen können. Sie schicken jeder Erzählung ein Verzeichnis der Personen voraus, die darin vorkommen, und lassen dann die Personen auftreten. Den Stoff legen sie in ihre Reden und runden das Ganze zu einem kleinen Drama ab. Castalio vergißt auch nicht, die Pointen herauszuheben und die Heilsbedeutung zu umschrei-

ben. Möglicherweise hat er den Schluß (er sagte kurz: den Inhalt) durch spezielle Schüler sprechen lassen.

Die Darbietung wird dadurch sehr lebendig. Über hundert Drucke der «Dialoge» sind bekannt. Freilich läßt sich nicht jede Erzählung so gestalten; das zeigt sich in der Auswahl, die Castalio getroffen hat. In seinem Werk fehlen Schöpfung, Sintflut, Turmbau zu Babel, Auszug aus Ägypten, Gesetzgebung am Sinai, Geburt Christi, Taufe und Versuchung, Einzug in Jerusalem, Gethsemane, Kreuzigung und Auferstehung. Nur so ist es gelungen, das Prinzip des Dialogs restlos durchzuführen, ohne je fingierte Personen auftreten zu lassen oder die Würde und Heiligkeit des biblischen Textes anzutasten. Das bedeutet aber den Verzicht auf viele der wichtigsten biblischen Tatsachen [43]. — —

Noch weiter aufgelockert wurde der Unterricht ein Jahrhundert später durch *Comenius* (gestorben 1670). Er sucht die Lektionen unterhaltender zu gestalten und ist bestrebt, sich auf das Wesentliche zu beschränken und nicht abzuschweifen. Durch Fragen kann sich der Lehrer vom Stand des Wissens und der Aufmerksamkeit überzeugen, auch dem Schüler ist Gelegenheit zu ungehinderten Fragen zu geben. Seine Schrift «Schola ludus», die dramatisch gestaltet ist, gibt vielleicht einen Begriff davon, wie lebhaft es bei ihm im Unterricht zuging, obschon sie ein Gespräch unter Erwachsenen darstellt. Trotz diesen Ansätzen ist die Fragestellung trocken und unlebendig geblieben. Man kannte die Entscheidungsfrage, die mit Ja oder Nein zu beantworten ist (bist du ein Christ?), die Prüfungsfrage, die den bereits behandelten Stoff wieder hervorholt, gelegentlich die Denkfrage und nur vereinzelt die Frage des Kindes an den Lehrer [44].

Sogar Franckes Nachfolger auf dem Lehrstuhl für Theologie in Halle, Professor *Johann Jakob Rambach* (gestorben 1735), der Dichter des Liedes «Ich bin getauft auf deinen

Namen» und Verfasser des «wohlunterrichteten Katecheten», kommt über diese Art der Fragestellung nicht hinaus. Das fällt um so mehr auf, als er bekannt war um seiner pädagogischen Tüchtigkeit willen. In vielem hat er der späteren Zeit vorgearbeitet. Er verlangt vom Katecheten einen guten und munteren Verstand, deutliche Ausdrucksweise, rechte Erkenntnis der göttlichen Wahrheiten, Vertrautheit mit der Eigenart der Schüler, gewissenhafte Vorbereitung der Lektion. Die Bibelsprüche sollen während der Unterrichtsstunde gelernt werden, die Unterweisung hat sich nach der Fassungskraft der Schüler zu richten und ist durch Beispiele aus dem Leben der Kinder zu ergänzen. Die Schüler sind einzuteilen in Kleine, Mittlere und Große, der Katechet soll sich freundlich geben und seine Schüler auch auf der Straße und daheim beobachten [45].

Mit diesen Grundsätzen setzt er Franckes Werk glücklich fort. Um so erstaunlicher ist es, daß er in der Kunst der Fragestellung keinen Schritt weiter tut; er verbreitet sich zwar ausführlich darüber, vergeblich aber suchen wir nach einem Hinweis auf irgend etwas, was als Lehrgespräch aufgefaßt werden könnte. Offenbar wird er sich gar nicht bewußt, daß zu seinen Lebzeiten die Erschütterung des geistigen Raumes eingetreten ist. Er hat die Botschaft zu verkündigen und ist bemüht, das möglichst lebendig zu tun, darüber hinaus geht er nicht. — —

In den gleichen Jahren ist aber der Umschwung, den die Aufklärung bewirkt, in der Geschichte der Frage sichtbar geworden: an einer verborgenen Stelle, in der neunbändigen Sittenlehre der Heiligen Schrift des *Lorenz von Mosheim* (gestorben 1755), die sich im übrigen mit ganz anderen Problemen beschäftigt hat. Mosheim ist der Begründer der Sokratik, das heißt des Lehrgesprächs, das dem Schüler erlaubt, seine eigenen Fragen und Anliegen vorzubringen. Diese Neugestaltung des Unterrichts ist nur zu erklären durch die Notwendigkeit, eine an Gott unsicher gewordene Schülerschaft mit der Bibel

vertraut zu machen. Man mußte auf neuen Wegen an das Ziel herangehen, wollte man es erreichen. So führt das Problem, das damals deutlich wurde, zur bedeutsamsten Neuerung auf dem Gebiet der Katechetik seit der Reformation.

Mosheim war Professor der Theologie zu Helmstedt und später Mitbegründer und Kanzler der Universität Göttingen, Konsistorialrat und Generalschulinspektor, gefeierter Kanzelredner und Dozent, aber katechetisch ein Außenseiter. Er hat sich nur dies eine Mal über den Religionsunterricht geäußert und ohne sichtbaren Zusammenhang mit dem Stoff, den er in seiner Sittenlehre bearbeitet. Es handelt sich aber um eine wirkliche Entdeckung. Während eines halben Jahrhunderts wurde das Für und Wider besprochen mit einer Leidenschaft, die uns heute, da Mosheims Gedanken Allgemeingut geworden sind, unbegreiflich erscheint.

Mosheim definiert das Katechisieren als «Gespräch, das auf einen einigen und gewissen Zweck zielet». Es muß demnach «ordentlich fortgehen und richtig aneinander hangen». Eine Frage muß natürlich mit der anderen verbunden sein. «Das Leichte, Gemeine und Bekannte muß vorangehen, das Schwerere muß auf das Leichte in unverrückter Ordnung so folgen, als wenn es die Verbindung selbst darböte und an die Hand gäbe.»

Die Fragen haben sich an den Verstand des Schülers zu wenden. «Katechisieren heißt den Verstand in solchen Sachen durch Fragen aufklären, die unter die Botmäßigkeit des Verstandes gehören und weder durch die Sinnen noch allein durch die Einbildung erreichet werden.» Das darf man nicht verwechseln mit der bloßen Prüfungsfrage, die ergründen will, «ob in dem Gedächtnis des Menschen soviel von gewissen Dingen vorhanden sei, als man darin zu finden wünschet».

Um in ein richtiges Gespräch zu kommen, muß der Lehrer sich selbst wie ein Schüler stellen. «Wer wie ein Lehrer fragt,

wird mit Worten gemeiniglich bezahlet, und durch diese Worte oftmals betrogen. Wer wie ein Schüler fragt, der kann nicht mit bloßen Worten abgewiesen werden. Er bringt auch gegen den Willen desjenigen, den er unterweiset, Gedanken und Begriffe heraus, die ihm den Zustand der Seele des Menschen zeigen und Gelegenheit geben, seiner Unwissenheit und Irrtümern abzuhelfen.»

Nie darf das Gespräch in eine allgemeine Unordnung ausarten. Darum kann der Lehrer auch immer nur mit einem Kinde allein sprechen. Hat er es mit einer ganzen Klasse zu tun, empfiehlt es sich, die besten Schüler herauszulesen und mit ihnen in Unterredung zu treten, während die übrigen zuhören.

Zucht muß gehalten werden im Stoff. Jede Lektion darf nur ein einziges Stück der christlichen Lehre behandeln. Dieses soll von allen Seiten erwogen werden. Gefahr besteht immer, daß das Gespräch abschweift. Da hat der Lehrer die Führung in der Hand zu behalten. In dieser Art können nicht bloß die biblischen Geschichten, sondern auch die eingeprägten Glaubenslehren und die auswendiggelernten Bibelsprüche, «die den Lehren anstatt des Beweises beizugeben sind», besprochen werden.

Lebendig ist das Gespräch zu gestalten; das geschieht durch Beispiele. «Man muß allezeit Bilder und Gleichnisse bei der Hand haben, die aus dem gemeinen Leben und von Dingen, von denen die Schüler das meiste wissen, genommen sind, um ihnen die höheren Sachen dadurch bekannt zu machen.»

Nicht jeder schickt sich zum Katecheten. «Ein Katechet muß ein Mann von einem reinen und stillen Geiste sein, der seiner stets mächtig ist, der seine Gedanken eine geraume Zeit in Ordnung halten kann, der alle Dinge, wodurch andere Menschen im Laufe ihrer Betrachtungen gestöret werden, abzuweisen vermag, der die Stärke und Schwäche des menschlichen

Verstandes kennt, der in eines jeden Art zu denken und zu begreifen sich schicken und allen einerlei werden kann, der alles, was aus einer Antwort folgen kann, vorhersiehet, der die Fehler und Schwachheiten der Menschen selber sich zu seinen Zwecken zunutze zu machen weiß.»

Diese Grundsätze faßt Mosheim zusammen in zwei «Hauptgesetze der Katechisation»:

1. Ein Katechet muß zuerst durch allerhand Fragen den wahren Begriff, den sich der Schüler von den Stücken, die zum Glauben und Leben gehören, machet, zu erforschen trachten.

2. Ein Katechet muß den ans Licht gebrachten und durch Fragen erforschten Begriff der Jugend durch neue und wohl abgefaßte Fragen allgemach zu reinigen, zu bessern, zu ergänzen, zu beschneiden suchen, bis das Bild der Wahrheit in dem Verstande lieget, oder vielmehr mit der Sache selber in allen Stücken übereinstimmt.

Ausdrücklich betont Mosheim, diese Methode eigne sich nur für Fortgeschrittene. «Man kann keine anderen als solche Leute katechisieren, die schon einen Grund in der christlichen Lehre gelegt haben, und ihren Verstand einigermaßen zu gebrauchen wissen. Unmündige und Kinder lernen gedächtnismäßig, was ihnen durch den Lehrer oder ein Buch nahegebracht wird, auswendig.» Für sie sei darum das Lehrgespräch ungeeignet.

Mit berechtigtem Stolze weist Mosheim die Vorzüge seiner Methode, «wie ein Schüler zu fragen», gegenüber der vorher gebräuchlichen, «wie ein Lehrer zu fragen», nach, und wir erkennen aus seinen Worten das ganze Elend des alten Religionsunterrichtes, dem er auf seinen Inspektionen begegnet ist. «Wer wie ein Lehrer fräget, verfällt notwendig, ehe er es selbst vermutet, auf eine Bestrafung der Jugend, die unrecht antwortet. Wer wie ein Schüler fräget, kann das Gespräch

ungehindert fortsetzen und wird durch übel geratene Antworten so leicht nicht irre gemacht und aufgebracht. Wer wie ein Lehrer fräget, kann schwerlich das Vertrauen, die Liebe, die Freiheit der Jugend unterhalten, deren er doch so notwendig bei seiner Arbeit bedarf. Wer wie ein Schüler fräget, der erniedrigt sich unvermerkt unter diejenigen, die er unterrichten will, und erwecket dadurch in ihnen Herzhaftigkeit und Mut, ihre Gedanken getreu und aufrichtig herauszusagen. Wer wie ein Lehrer fräget, kann die Sache nicht leicht so lange fortsetzen, bis sich alles, was im Verstande der Schüler ist, so deutlich zeiget, als es nötig ist. Wer wie ein Schüler fräget, kann unter der Decke seiner angenommenen Unwissenheit die Sache ohne Anstoß und Verhinderung so weit treiben, als es ihm beliebt. Wann fehlt es einem, der gerne lernen will oder sich unwissend stellet, an neuen Fragen und Einwürfen?»

Bescheidenerweise behauptet Mosheim, zu seiner Entdeckung von Sokrates angeregt worden zu sein; der habe schon dieses Lehrverfahren gepflegt. «Er wäre das, was seine Mutter. Seine Mutter war eine Hebamme. Diese wäre den Weibern behilflich, daß sie desto leichter die Kinder zur Welt bringen möchten. Er verrichte eben dieses Amt an dem Verstande der Menschen und suche sie dahin zu bringen, daß die Kinder ihres Geistes, die Begriffe ihrer Seelen, vollkommen glücklich geboren und der Welt dargelegt würden.» Darum suchte er bei seinen Schülern «durch Fragen ihre wahre Meinung von den Dingen, von denen er handeln will, zu erforschen». Ihre Begriffe sind mangelhaft, auch wenn sie meinen, eine Sache von Grund auf zu verstehen. Er verbessert sie also. «Er schleifet, schneidet, versetzet, bessert so lange, bis ein deutliches und reines Bild herauskommt, welches mit der Natur der Sache genau und eigentlich übereinstimmt.»

«Freilich hatte es Sokrates mit Leuten zu tun, die schon viele Jahre in den Schulen der Gelehrten gesessen hatten und

an der Einbildung krank lagen, daß sie schon alles wüßten, was ein Mensch lernen könnte, der dem Vaterlande mit Nutzen dienen wolle.» Deswegen habe aber seine Methode allgemeine Gültigkeit. Sie sei die in Griechenland gebräuchliche geblieben, durch die Schule des Plato nicht gar lang nach der ersten Predigt des Evangeliums zu den Christen gekommen und in Alexandria eingebürgert gewesen. Erst allmählich habe in der Christenheit ihre Verwendung nachgelassen, und seine Zeit habe mehr den Schatten als das Wesen behalten.

Dieser geschichtliche Exkurs trägt Schuld, daß wir nicht von Mosheimscher, sondern von Sokratischer Methode oder kurz von Sokratik reden. Die Autoren, die sich in der Folge mit Mosheims Vorschlägen auseinandersetzten, haben seinem Verfahren nichts grundsätzlich Neues hinzuzufügen vermocht. Die ganze «Sokratik» ist bereits in der sonst vergessenen «Sittenlehre der Heiligen Schrift» des Helmstedter Professors enthalten [46].

Von den mannigfachen Wirkungen Mosheims im Laufe der Jahrhunderte seien nur zwei hervorgehoben. Ein Buch wie Pestalozzis «Lienhard und Gertrud» ist ohne die Vorarbeit, die die Sokratik geleistet hat, nicht zu denken. In der Gegenwart sehen wir an der Anwendung des Arbeitsschulprinzips auf den biblischen Unterricht, wie sie durch Otto Eberhard und seine Mitarbeiter vollzogen wurde, eine Frucht der Entdeckung des Lehrgesprächs [47]. — —

Man sollte annehmen, nachdem sich die Sokratik durchgesetzt hatte, sei die biblische Unterweisung überall anders geworden. Das war aber nicht der Fall. Im Gegenteil. Die große Masse der Schulen ist bei den alten, ungenügenden Methoden stehengeblieben. Das war bis in die neuere Zeit so. Einen eindrücklichen Bericht darüber, wie längst nach Mosheims Entdeckung katechisiert wurde, gibt uns Salzmann.

*Christian Gotthilf Salzmann* (gestorben 1811) sagt in sei-

nen Erinnerungen über den Religionsunterricht: «In der Schule wird derselbe eigentlich gar nicht erteilt; denn das Auswendiglernen des Katechismus und des Spruchbuches ohne alle Erklärung kann doch wohl nicht Religionsunterricht heißen?» Er erinnert sich, daß er den Spruch «Das ist der Wille des, der mich gesandt hat» verstanden habe: «Das ist der wilde Deß, der mich gesandt hat.» Der Liedervers «Den alten Menschen kränke, daß er neu leben mag» gab Veranlassung, daß der kleine Gotthilf vor seine geliebte Großmutter, die ruhig am Spinnrade saß, mit einer Rute hintrat und sie zu schlagen begann. Der erschrockene Vater, dem nie etwas Ähnliches vorgekommen war, sprang herzu, nahm ihm die Rute aus der Hand und fragte entrüstet: «Wie kannst du auch deine gute Großmutter schlagen?» «Ich habe es gut gemeint», antwortete der Kleine gelassen, «es steht ja im Gesangbuch: ‚Den alten Menschen kränke, daß er neu leben mag.' Ich habe die Großmutter gekränkt, daß sie neu leben soll [48].»

Noch immer wurde der Katechismus als Lesebuch benützt. Salzmann schreibt darüber in seinem Erziehungsbuch «Konrad Kiefer»: Daß mein Konrad geschwind lesen gelernt hatte, wurde weit und breit bekannt. Kaum hatte es seine Frau Muhme gehört, so brachte sie ihm einen recht hübschen Katechismus und ermahnte ihn, daß er darin recht fleißig lesen sollte. Der Junge hatte eine gewaltige Freude darüber, schlug das Buch auf und las mit lauter Stimme: Welches ist das sechste Gebot? — Du sollst nicht ehebrechen.

«Vater», sagte er, «wie macht man's denn, wenn man die Ehe bricht?» «Das weiß ich nicht», antwortete ich, «frage die Frau Muhme.»

«Frau Muhme», sagte er, «weißt du es denn, wie man's macht, wenn man die Ehe bricht?»

«Alle Dinge», antwortete sie, «zu wissen, bist du noch zu jung.»

Da ging er zur Mutter und bat diese, ihm zu erklären, wie man's mache, wenn man die Ehe bräche, wurde aber auch mit einer kurzen Antwort abgefertigt. Da fing er an zu heulen und sagte: «Was hilft mir denn das Buch, wenn ich's nicht verstehe? Wenn ich doch nur wissen sollte, wie man Ehe bräche! [49]»

Die biblische Geschichte selbst wurde katechisiert, d. h. durch Frage und Antwort eingepaukt. Salzmann stellt überdies im «Ameisenbüchlein» fest: «Alle langen, zusammenhängenden Ermahnungen, alle abstrakten Grundsätze, die nur mit der Vernunft können gefaßt werden, sind unwirksam [50].»

Für das 19. Jahrhundert haben wir reichlich Belege bei *Jeremias Gotthelf*. Wir erinnern an seine Worte im «Schulmeister»: «Das jüngere Geschlecht muß, wie zu Hause unverstandene Gebete, in der Schule unverstandene Fragen schlucken, und soll sie glauben. Diese Fragen, sagt man freilich, werden erklärt, aber die Erklärungen sagen entweder mit anderen Worten das Gleiche, oder sie machen das noch dunkel, was in den Fragen heiter war, und was in den Fragen dunkel ist, machen die sogenannten Erklärungen widersinnig [51].»

### 2. *Gottesfrage und Menschenfrage.*

Aus der Geschichte der Frage im biblischen Unterricht geht klar hervor, daß zunächst nicht der Schüler, sondern der Lehrer gefragt ist. Der Schüler fühlt sich nicht unsicher. Seine Welt ist scheinbar gewiß. Der Lehrer aber führt ihn in Gebiete ein, die, wie der Schüler vermutet, entweder frei erfunden sind oder nicht bewiesen werden können.

Der Lehrer steht vor der Klasse im Bewußtsein, daß er eine Botschaft zu vermitteln hat; er will den Schüler aus seiner Sicherheit oder Gleichgültigkeit aufrütteln und stellt ihm darum Fragen von der Bibel aus. Die Ordnung verwehrt

dem Schüler das Fragen; daher kann es vorkommen, daß der Lehrer nie entdeckt, wie viele Fragen ihm im Verborgenen gestellt werden [52].

Der Schüler kennt das Wagnis, das er mit einer Frage eingeht; er gibt seine Seele preis. Bisher wußte niemand, wie er denkt; nun könnte er in den Augen des Lehrers und seiner Mitschüler gottlos dastehen. Er sucht also, wenn der Lehrer sein Vertrauen besitzt, einen geeigneten Augenblick, vielleicht auch das Gespräch unter vier Augen, um seine inneren Nöte darzulegen. Dabei ist er stets in der Angst, der Lehrer könnte ihm deswegen gram sein. Wird aber der Unterricht vor einer Klasse erteilt, die sich auf ihre Freigeistigkeit etwas zugute tut, und die von Lehrern, die auf einem anderen Boden stehen, darin bestärkt wird, so geht sie offen zum Angriff über und freut sich, den Lehrer in Verlegenheit zu bringen. Diese Vorstöße treffen die Substanz. Die Fragen wagen sich an das Heiligste, ja an Gott selber; der Lehrer wird davon im Innersten berührt. Er muß diese Fragen als Angriffe empfinden, sofern er sich nicht über die Ausgangslage klar ist. Jede Frage, die an der Peripherie bleibt, würde er begrüßen. Sie wäre eine Belebung des Unterrichts. Diese Fragen aber laufen dem Ziel, das der Lehrer verfolgt, stracks zuwider.

Mehr noch: sie treffen ihn an seiner schwachen Stelle. Der Lehrer selbst ist ja in der Diesseitigkeit befangen, verkündet aber die Jenseitigkeit. Er muß sich in den Formen der Diesseitigkeit ausdrücken und kann daher den Inhalt dessen, was er zu vertreten hat, nie ganz adäquat wiedergeben.

An dieser Zwiespältigkeit, die im Wesen des biblischen Unterrichts begründet ist, setzen die Fragen ein. Der Schüler fühlt instinktiv, daß hier nicht so einlinig geredet wird wie in den übrigen Fächern, sondern daß manches umschrieben, anderes von zwei Seiten beleuchtet werden muß. Das färbt auf den Ton und die Art der Darstellung ab; es beunruhigt ihn.

## 2.

In all dem handelt es sich um die Wahrheitsfrage. Ist, was im biblischen Unterricht geboten wird, wahr oder unwahr? Vor dieses Entweder-Oder des Schülers sieht sich der Lehrer gestellt. Es hat die verschiedensten Ursachen und es ist daher notwendig, diesen Hintergründen nachzugehen.

Die Wahrheitsfrage bricht an der Sprache auf. Das Hebräische gehört einer anderen Sprachfamilie an als alle anderen Sprachen, die das Kind kennt. Es gibt einer fremden Vorstellungswelt Raum [53]. Man nehme nur den Begriff «Sohn». Im Deutschen verbindet sich mit ihm der Gedanke an verschiedene Persönlichkeiten und damit an Gegensätze. Wir reden vom Vater-Sohn-Konflikt. Das Hebräische sieht in ihm die Zusammengehörigkeit. Es redet von Söhnen Israels. Dieser Gehalt liegt auch dem Ausdruck «Sohn Gottes» zugrunde. Wer den Sohn sieht, sieht den Vater. Am Kreuz ist der Sohn des Vaters Offenbarung. Das Deutsche aber verbindet mit dem Kreuz unwillkürlich den Vater-Sohn-Konflikt. Es vermutet hinter dem Kreuz instinktiv den Zorn Gottes, der den eigenen Sohn opfert, statt der Liebe Gottes, die der Welt helfen will. Welche Not bereiten diese Unterschiede zwischen der ursprünglichen biblischen Sprache und der Übersetzung dem Kinde [54]!

Ebenso tief greift die Umkehrung von Konkret und Abstrakt. Das Hebräische denkt konkret; was sich nicht in sicht- und hörbare Vorstellung umsetzen läßt, ist ihm unwirklich. Jenseitigkeit und Diesseitigkeit gehen in ihm eine wundersame Vereinigung ein. Daher die Bildhaftigkeit der biblischen Sprache und der häufige Gebrauch von Gleichnissen. Der Deutsche, besonders der mit den griechischen Überlegungen vertraute, denkt abstrakt. Die Erscheinungen des täglichen Lebens, die er nicht zu umschreiben und zu erklären vermag, zieht er auf einen Begriff ab, von dem er sich keine Vorstel-

lung macht. Worte wie Zufall, Instinkt sind ohne jede Möglichkeit der Vorstellung, sie geben bloß dem, was wir nicht fassen und ausdrücken können, eine besondere Bezeichnung. Der Hebräer aber lebt aus der Anschauung [55].

So stehen wir vor der erstaunlichen Tatsache, daß die Sprache der Bibel, die ganz an der Jenseitigkeit orientiert ist, in der Diesseitigkeit wurzelt. Unsere Sprache dagegen bildet ein Abstraktum, wie wir es schon bei dem Begriff Wissenschaft festgestellt haben, obgleich sie ganz durch die Diesseitigkeit bestimmt ist.

Beachten wir, daß das Hebräische die Zeitformen der indogermanischen Sprachen nicht kennt. Bekanntlich läßt sich darin das Präsens nur durch eine Partizipialform ausdrücken, ähnlich dem englischen I am going. In der Übersetzung hat man sich darum immer zu entscheiden, ob Gegenwart oder Vergangenheit gebraucht werden sollen. Muß der Bibelleser nicht irre werden, wenn er den 126. Psalm bald ins Futurum, bald ins Perfektum übertragen findet?

Dazu kommt, daß Begriffe, die scheinbar klar und eindeutig sind, in den beiden Sprachen nicht nur verschiedenen Gefühlswert, wie wir ihn bei Vater und Sohn bemerkt haben, sondern auch einen entgegengesetzten Gehalt besitzen. Das trifft auf ein so zentrales Wort wie «Ewigkeit», hebräisch «olam» zu [56]. Wie viele Stellen müssen dem Kinde fremd bleiben, weil sie ihrem Wesen nach nicht genau wiedergegeben werden können!

Im allgemeinen steht das Hebräische eben allen indogermanischen Sprachen, auch dem Griechischen, so fern, daß die Übersetzung immer neue Formen aufweist. Man denke etwa an die Anfangspartikel von Psalm 73, 23, für die Luther das großartige «Dennoch» gefunden hat. Ähnliche Beispiele finden sich in reicher Zahl.

So bricht die Frage: Was ist Wahrheit? an der Sprache

unablässig auf. Der Lehrer muß sich dessen bewußt sein, soll er den Unterricht mit der nötigen Klarheit erteilen und den Anliegen der Schüler gerecht werden.

3.

Unsicherheit entsteht auch auf historischem Boden. Welche Verheerung können die zahlreichen Grausamkeiten des Alten Testaments im Gemüte des Kindes anrichten! Dabei handelt es sich in sehr vielen Fällen nicht um mutwilliges Quälen, sondern um notgedrungene Maßnahmen. Noch gab es zum Beispiel keine umzäunten Lager für Gefangene. Sollte ein Feind dem eigenen Volk nicht mehr schaden, so blieb kaum etwas anderes übrig, als ihn zu töten oder zu verstümmeln. Die für unseren Begriff entsetzlichen Untaten an wehrlosen Gegnern haben hier ihren Ursprung. Im Unterricht läßt sich das erklären oder beiseite schieben, damit ist ihm das Anstößige genommen. Bekommt aber der Schüler die Bibel in die Hand und findet er solche Stellen, wird er ihr wenig Vertrauen mehr schenken [57].

Die primitiven Verhältnisse bringen es mit sich, daß die Menschen körperlich reagieren, wo bei uns nur geistige Sanktionen ergriffen werden. Kain schlägt Abel tot, wir hätten es vermutlich beim Schimpfen bewenden lassen. Das Kind ist selbst immer versucht, seine Faust zu gebrauchen, es erwartet aber vom Erwachsenen ein gesittetes Verhalten. Muß da nicht ein Zwiespalt entstehen, wenn ausgerechnet das Buch, das die Liebe verkündet, strotzt von Untaten, die genau das Gegenteil von dieser Verkündigung sind? Wiederum haben wir hier den historischen Abstand in Rücksicht zu ziehen. Der Mensch der damaligen Zeit lebt noch vom Gebrauch des Faustrechtes. Es ist in der Bibel schon stark eingedämmt, aber immer noch da.

Eine dritte Quelle der Zweifel sind die biblischen Mittei-

lungen, die wir als ungenau empfinden. Nehmen wir etwa die Überschrift: Psalm Davids. Viele Lieder, die diesen Autorennamen tragen, können nicht vom Sängerkönig sein. Die Bibel nennt eine bestimmte Art von Psalmen so, wie etwa in Deutschland eine Berggegend «Schweiz» heißt, trotzdem sie mit der Eidgenossenschaft keinen Zusammenhang hat. Manche andere scheinbare Unstimmigkeiten sind durch Forschung und Ausgrabung aufgeklärt worden; der Schüler aber weiß nichts davon und reibt sich daran. Auch das Fehlen von Begriffen, die erst später entdeckt worden sind, bereitet Not. Heute kennen wir den Gedanken der Entwicklung. Die Schöpfungsgeschichte (1. Mose 1, 2) muß ohne ihn auskommen. Er fehlt in der Bibel nicht ganz, das Neue Testament drückt ihn durch «Wachstum» aus. Weiten Partien aber mangelt er. Das Kind des 19. Jahrhunderts ist mit ihm aufgewachsen und ermißt nicht, daß es Zeiten gab, die nichts von ihm wußten [58].

Dasselbe gilt vom Weltbild der Bibel. Es stimmt mit dem Kopernikanischen nicht überein. Manche Geschichten, die sich scheinbar nur so erklären lassen, mögen allerdings auf bloße Redensarten zurückzuführen sein. Warum sollte es nicht heißen: «Sonne, stehe still zu Gibeon, und Mond im Tal Ajalon!» (Josua 10, 12), wie wir auch ungenau von Sonnenaufgang und Sonnenuntergang reden, obschon die Erde um die Sonne kreist [59]!

4.

Noch näher liegt dem Schüler die Frage nach der Wahrheit beim Blick auf die Konfessionen und religiösen Unterschiede. Wer kann behaupten, das Christentum sei der einzige wahre Glaube? Haben nicht die geheimnisvollen Religionen des Fernen Ostens, deren Namen viele kennen, aber deren Wesen ihnen verborgen ist, den gleichen Anspruch auf Anerkennung? Und welche Konfession ist innerhalb der Chri-

stenheit die richtige? Der Schüler steht vor einer bunten Mannigfaltigkeit von Kirchen, die alle ihre Sache mit Nachdruck vertreten und einander oft rücksichtslos bekämpfen. Ja im Protestantismus selbst stehen die einzelnen Richtungen einander fremd oder gar ablehnend gegenüber [60].

Kann der Glaube Anspruch haben auf absolute Wahrheit, wenn er in so gebrochenen Formen sichtbar wird? Liegt darin nicht der Beweis für seine Relativität? Er müßte sich doch ganz anders klar und einheitlich durchsetzen, wenn er die Wahrheit selber wäre!

Der Schüler macht sich darum seine Gedanken über die fremden Religionen und über die andern Konfessionen. Er kann sie mit der Bitte um Information äußern, muß er sich doch sagen, daß er besser zu urteilen vermag, wenn er sie kennt. Vielleicht aber wagt er, polemisch aufzutreten und seinen Fragen Schärfe zu verleihen [61].

Wer das Problem des Unterrichts durchdacht hat, weiß, daß die konfessionelle und religiöse Not nichts anderes ist als das Deutlichwerden des Abgrundes zwischen Diesseitigkeit und Jenseitigkeit.

## 5.

Die Wahrheitsfrage bricht mit besonderer Schärfe von der erkenntnistheoretischen Seite her auf. Können wir Gott in irgendeiner Weise erkennen? Wird das, was der Unterricht sagt, nicht bloß behauptet? Das Kind ist sich bewußt, daß die Gottesbeweise nicht überzeugen. Mag auch die Natur überall darauf hinweisen, daß ein Schöpfer sie geschaffen hat; mag das Gewissen uns mahnen und warnen, mag die Bibel das Buch der Bücher geworden sein — wer wird meinen, diese Tatsachen ließen sich nicht auch anders als durch den Glauben erklären? Selbst wenn sie absolute Beweise für das Dasein Gottes darstellen würden, so wären sie doch nicht Quellen des

Gebets oder des von Gott bestimmten ethischen Handelns, gar nicht zu reden von der Nachfolge Jesu überhaupt. All das ist dem Schüler nicht klar bewußt, aber Anlaß zur alten Pilatus-Frage: Was ist Wahrheit [62]?

Am deutlichsten wird das durch die Lehre von der Prädestination. Hat der Mensch einen freien Willen? Luther ist nicht von ungefähr in keiner seiner Schriften so grob geworden wie in der Polemik gegen Erasmus [63]. Wie sollen die Schüler eine Wahrheit erkennen, die selbst einem Erasmus verborgen blieb?

Ebenso groß ist die Verwirrung im Blick auf Gottes Allgegenwart. Nirgends in der sichtbaren Welt zeigt sich eine Analogie dazu, dennoch wird dem Schüler gerade dieser Glaubenssatz vorgesetzt. Muß er da nicht zweifeln? Wir lassen es an diesen zwei Beispielen genügen.

Noch größere Rätsel gibt dem Kinde die Begründung der Moral in der jenseitigen Welt auf. Die Menschheit von heute richtet sich nach einem allgemein anerkannten Kodex. Dieses ist erlaubt, jenes verboten. Das sittliche Verhalten wird durch die Diesseitigkeit bestimmt.

Die Ethik der Bibel ist Gehorsam. Wohl wird sie im Gesetz gefaßt, Gott selber aber gibt Gebote und Verbote. Das verleiht der biblischen Sittlichkeit eine ganz andere Haltung. Nicht nur die Opferung Isaaks, sondern auch das Verlassen der Familie um der Nachfolge Jesu willen kann von der Diesseitigkeit her nicht verstanden werden. Das Kind wird mit Richtlinien bekannt gemacht, die im täglichen Leben kaum angewendet werden; ja es müßte mit Strafe rechnen, wenn es gewisse biblische Berichte in die Tat umsetzen wollte [64].

Die biblische Botschaft wird ihm zudem in gebrochener Form dargeboten. Der Lehrer, der dem Kinde von der Nachfolge Jesu erzählt, führt sie selber nur teilweise, jedenfalls nicht in der Form des Evangeliums durch. Das Kind hört

Worte, denen die Tat nicht entspricht. Meist ist der Lehrer sich dessen nicht bewußt — hat sich doch eine Form des Christ-Seins herausgebildet, die nicht mehr mit der Absolutheit der Forderungen rechnet. Wird der Lehrer dessen inne, so muß er sich notgedrungen auf die Schilderungen von Beispielen aus der Kirchengeschichte beschränken, die er wiederum selbst nicht befolgt [65].

Die ethischen Schwierigkeiten werden dem Kind meist nicht klar, es fühlt sie mehr, als daß es darüber nachdenkt. In ihrer Unbestimmtheit aber sind sie doppelt bedrohlich. Was wir mit unserem Verstand erfassen und beantworten, ist dadurch irgendwie überwunden; was aber nicht genau bestimmt und doch spürbar ist, erfüllt uns mit Unsicherheit.

Dagegen lehnt sich das Kind auf. Es muß einem Unterricht, der ethische Forderungen vertritt, die der Lehrer selbst nicht anwendet, und die das Kind auch nicht in Tat umsetzen kann, mit größtem Mißtrauen begegnen. Ihm gibt es auf kindliche, ungezogene Weise Ausdruck [66].

Hier liegt der tiefste Kern der Wahrheitsfrage. Jenseitigkeit drückt sich aus in einem ethischen Verhalten, das sich an der Bibel orientiert. Wird gerade diese Seite des Unterrichts in Frage gestellt, so ist damit seine Glaubwürdigkeit berührt. Wir stehen hier an einem entscheidenden Punkt.

## 7.

Aus all diesen Gründen ist der biblische Unterricht Nebenfach. Nicht darum, weil hier der Lehrer keine Zensuren gibt und weil keine Examen zu bestehen sind, sondern um der Einwendungen willen, die die Schüler gegen die Sache selbst haben. Wie sollten sie einsehen, daß ihnen Notwendiges geboten wird, wenn sie Frage über Frage dagegen richten?

Es kann nicht anders sein, als daß sich diese Einstellung

im Benehmen des Schülers kundtut. Das Fach, das sie besuchen müssen, ohne seinen Sinn einzusehen, stören sie durch Allotria. Die Hausaufgaben lernen sie nicht, ja es kann vorkommen, daß die Stunde dazu benützt wird, um sich auf andere Fächer vorzubereiten. Gar nicht zu reden von den zerschnitzten Bänken.

Darum ist es am allerschwierigsten, die Unterweisung im Schulhaus als Gastlehrer erteilen zu müssen. Übernimmt sie der Klassenlehrer, so gibt ihr das Gewicht seiner Stellung in den Augen der Schüler Bedeutung. Wird sie in das Pfarrhaus oder in die Kirche verlegt, so sind die Schüler in einem anderen Raum, und damit ist schon äußerlich kundgetan, daß sie hier etwas ganz anderes lernen als im weltlichen Unterricht.

Damit dürfte die Lage, wie sie durch die Fragen der Schüler an den Lehrer und an das Fach selbst geschaffen wird, ungefähr umrissen sein. Wir müssen sie kennen und Rücksicht darauf nehmen, soll der Unterricht sein Ziel erreichen.

## 8.

Nun haben aber die Schüler nicht nur zu fragen, sondern sie sind selbst in Frage gestellt. Gerade in ihrem Alter kommt der Mensch mit dem Leben aus eigener Kraft nicht zurecht. Sind sie noch Kinder, so fühlen sie sich der Gewalt der Erwachsenen ausgeliefert. Wieviel Not kann das bereiten! Wachsen sie heran, so stehen sie zwischen der Abhängigkeit der Jugendlichen und der Selbständigkeit des Erwachsenen. Nicht von ungefähr sind diese Jahre bei vielen belastete Jahre, an die sie auch später nur ungern zurückdenken. Kräfte und Schwächen treten besonders deutlich hervor und bereiten Pein. In keinem Fach finden die Schüler diese Schwierigkeiten so dargelegt wie im biblischen Unterricht: Sie fühlen sich in Frage gestellt.

Daraus entsteht die tiefere Frage nach dem Sinn des Lebens. Er ist nach dem Empfinden vieler Jugendlicher überhaupt nicht vorhanden. Deshalb wird dieses Leben leicht weggeworfen.

Darüber hinaus gibt die Weltlage Rätsel auf. Die Menschheit strebt höher und höher, kommt aber über so erniedrigende Schwachheiten wie den Krieg nicht hinweg. Sie kann es nicht ohne Zusammenstöße machen; diese gesittete Welt braucht Polizei. Nicht nur der Einzelne, sondern die Gesamtheit wird dadurch innerlich unsicher, aber das Individuum fühlt diese Frage auf sich zukommen, da es ja Glied des Ganzen ist.

Im eigenen Leben des Schülers gibt es Unklarheiten. Soll er sich aus Solidarität mit den Kameraden am Betrügen in der Schule beteiligen oder sich fernhalten? Auf diese und jene Weise trifft er eine Entscheidung, die ihn belastet. Auch an diesem Punkt vermag er das Leben nicht zu meistern.

## 9.

Nicht nur der Schüler, sondern auch der Lehrer ist in Frage gestellt. Er hat, in anderer Form, dieselben Nöte, mit denen er menschlich nicht zurechtkommt. Seine Unzulänglichkeit erkennt er, weiß aber nicht, wie sie auszufüllen wäre. Eben weil er so in Frage gestellt ist, hat er sich ja an die Bibel gewandt, und aus der Einsicht heraus, daß sich ihm nun, dank ihr, ein Ausweg bietet, führt er die Schüler in sie ein.

Auf diesem Boden besteht eine Solidarität zwischen Schüler und Lehrer. Beide werden in Frage gestellt, wie auch ursprünglich beide die gleichen Fragen vorzubringen hatten.

Je tiefer der Lehrer in die Nachfolge Jesu eingedrungen ist, desto deutlicher wird ihm die Tatsache, daß er in Frage gestellt ist. Er erteilt den Unterricht als sündiger Mensch, der

nur aus Gottes Gnade in Christus lebt. Damit steht er im vollen Gegensatz zu den Kollegen, die die profanen Fächer vertreten. Dort beherrscht der Lehrer das Wissen und bildet die Schüler aus der Fülle seiner Erkenntnisse heraus.

## 10.

Diese Voraussetzungen bestimmen die methodische Gestaltung der Frage. Dem Schüler muß schon bei der ersten Begegnung und auch später immer gesagt werden, daß er mit all seinen Fragen ungescheut herausrücken soll. Seine Fragen sind zunächst allgemeiner Art, denn jeder Schüler scheut sich, den Lehrer durch die Frage, die ins Zentrum trifft: «Ist das, was du zu vertreten hast, wahr?», zu verletzen. Die Schüler sind daran zu gewöhnen, daß sie jede Frage, die ihnen durch den Kopf geht, vorbringen dürfen, und nie als dumm oder frech abgefertigt werden. Es läßt sich nicht vermeiden, daß vorwitzige Vexierfragen, lächerliche und freche Fragen gestellt werden, um den Lehrer in Verlegenheit zu bringen. Nehmen wir aber auch diese Fragen ernst, obschon wir ihre Absicht merken, und versuchen wir, den wertvollen Kern, der in jeder solchen Frage steckt, herauszuschälen, so hören derartige Seitensprünge früher oder später auf, und die Schüler sind dankbar dafür, daß ihre Anliegen angehört werden.

Im allgemeinen empfiehlt es sich, dem Schüler zu erlauben, jederzeit zu fragen und ihm sofort zu antworten. Werden besondere Fragestunden eingerichtet oder Fragen aufgeschoben, vergißt der Schüler häufig, was ihn bewegt hat, oder findet nicht mehr den Mut, es zu äußern. Fragekästen, in die Zettel gelegt werden, bieten wegen der Anonymität Gefahren. Es soll ja im biblischen Unterricht, der ganz auf das Vertrauen aufgebaut ist, zu einem allgemeinen Gespräch kommen.

Dürfen die Schüler ohne äußere Veranlassung fragen, muß sich der Lehrer freilich unterbrechen lassen, und das erschwert den Unterricht. Selbstverständlich bildet es methodisch einen Nachteil. Der Lehrer kann den Faden verlieren oder für die Antwort auf das Anliegen des Schülers nicht bereit sein. Die Erlaubnis zu spontanen, aber in der Ordnung vorgebrachten Fragen setzt Geistesgegenwart beim Lehrer voraus. All das mag dazu führen, daß er lieber von solcher Freiheit der Schüler absieht.

Die Vorzüge, die mit der spontanen Fragestellung verbunden sind, wiegen aber die Nachteile bei weitem auf. Allein schon der Umstand, daß der Schüler hier ungescheut sagen darf, was ihn bewegt, kann bewirken, daß ihm der biblische Unterricht wertvoll wird. Kein anderes Fach bietet ihm diese Gelegenheit.

## 11.

Ebenso wichtig ist, daß der Lehrer seine eigenen Glaubensfragen mit den Schülern bespricht. Selbstverständlich ohne daß sie ahnen, wie er selbst damit ringen mußte, und erst wenn er zu einer Abklärung gelangt ist. Diese Fragen stellen sich ja nie nur einem einzigen Menschen, sondern sind Allgemeingut. Entweder liegen sie in der Zeit oder haben die Gemüter von jeher bewegt. Eine Frage wird aber nur lebendig und anregend sein, wenn sie durch die Persönlichkeit des Lehrers hindurchgegangen ist. Im anderen Fall kann er nicht erwarten, daß sich die Klasse allgemein am Suchen nach der rechten Antwort beteiligt. Die eine Frage löst andere aus, es kommt zum — geordneten — Gespräch, der Stoff wird gemeinsam erarbeitet und die Lektion gewinnt an innerem Reichtum. Wird eine Erzählung mit einer solchen Frage begonnen, spricht sie ganz anders an als ohne diese Vorbereitung.

Alle Anregungen, die wir aus der Geschichte der Frage

schöpfen, Spangenbergs Anliegen, die Kinder zu Worte kommen zu lassen, Castalios Aufteilung des Stoffes in ein bewegtes Geschehen, Mosheims Unterrichtsgespräch, haben in der Unterweisung ihren Platz: bald kann auf das eine, bald auf das andere zurückgegriffen werden.

Von diesem Gesichtspunkt aus ist die Entscheidungsfrage, die ja sonst methodisch abgelehnt wird, nicht zu verwerfen. Es handelt sich in der Nachfolge Jesu um das Entweder — Oder; dieses darf auch in der Form der Frage zum Ausdruck kommen. Und zwar kann die Entscheidungsfrage irgendein Einzelgebiet betreffen. Das Evangelium muß auf alle Teile des Lebens angewendet werden.

Wesentlich bleibt, daß der Lehrer seine Fragen an die Schüler als ein selbst «in Frage Gestellter» richtet. Er kann nicht als einer, der da hat, diejenigen, die nicht haben, aufrütteln, sondern nur als ein Mitgefragter die anderen in sein eigenes Gefragtsein hineinziehen. Sie werden sich dessen nie klar bewußt, sondern empfinden es undeutlich. Ihr Verhalten richtet sich aber nach dieser Wahrnehmung. Die Situation muß echt bleiben. Der Lehrer fragt als ein begnadigter Sünder und als einer, dessen Geist so begrenzt ist, daß er die Jenseitigkeit nicht in Worte zu fassen vermag. Er weiß auch, daß in seinem Fach nicht die Begabung entscheidet, sondern die Berufung und die Erwählung.

Darum ist es wichtig, daß sich seine Fragen nicht bloß an die Intelligenz, sondern an das Herz richten. Selbstverständlich gibt es daneben die Repetitionsfragen und die Fragen, die abtasten, ob die Schüler für den Stoff innerlich bereit sind und ob sie von dem Dargebotenen gepackt werden. Alle diese Fragen aber wachsen aus dem Gefragtsein heraus.

Solche Überlegungen drängen uns immer mehr zu dem einen hin: Wo ist die Antwort?

# Die Antwort

# IV. Die Entscheidung am Evangelium

## 1. *Die Botschaft.*

Die Geschichte der Antwort verläuft anders als die Geschichte des Problems und der Frage. Sie wird nicht bestimmt durch die Aufklärung. Die Botschaft bleibt dieselbe von der Reformation bis zur Gegenwart. Es kann gar nicht anders sein. Das Problem, das von der Aufklärung gestellt wird und das den Lehrer aus dem Fragenden zum Gefragten macht, erheischt dieselbe Antwort wie die Not, aus der die Reformation entstanden ist. Sie wird in dreifacher Form gegeben. Zunächst darin, daß der Unterricht den Inhalt der Bibel dem Kinde in angemessener Form darbietet. Das Suchen darnach führt zur biblischen Geschichte. Die schwer verständlichen Teile des Alten und Neuen Testamentes werden weniger berücksichtigt; das gilt ja bis zum heutigen Tage.

Der Mangel, der dadurch begründet ist, macht sich bald bemerkbar. So muß der Lehrer schon frühzeitig danach trachten, auch für die systematischen Darlegungen der Bibel eine Form zu finden, die den Kindern das Verständnis ermöglicht. Darum das Bemühen um einen wirklich biblischen Unterricht, der über die Erzählungen hinausgreift und den Anliegen der Psalmen, der Propheten und der Briefe gerecht wird.

Die Unterweisung kann ihr Ziel nur erreichen, wenn sie vom biblischen Geiste erfüllt ist. Das Handeln des Lehrers muß seiner Verkündigung entsprechen. So reißen die Anläufe nicht ab, den Gehalt der Stunde in das Licht des Heiligen Geistes zu stellen.

Diese drei Anliegen sind von Anfang an sichtbar. Gelegent-

lich werden sie gesondert in Angriff genommen, dann wieder überschneiden sie einander. Wir können aus kleinen Anfängen eine Entwicklung zu größerer Vollkommenheit feststellen. Je nach der Zeitlage und Stimmung steht bald das eine, bald das andere im Vordergrund.

Wie in der Geschichte des Problems und der Frage geht es in der Geschichte der Antwort nicht ohne Bruchstelle ab. Sie trägt aber hier einen ganz anderen Charakter. Nicht neue Erkenntnisse brechen auf, weil sich die Verhältnisse geändert haben, sondern die Früchte der katechetischen Arbeit seit der Reformation verschwinden in der ersten Hälfte des 17. Jahrhunderts. Offenbar sind sie während des Dreißigjährigen Krieges verlorengegangen. Wohl lagen die Büchlein über die Darbietung der Bibel im Unterricht noch da und dort in Bibliotheken herum. Sie wurden aber nicht mehr gebraucht.

Daher kam es im Pietismus zu einer wirklichen Neuentdeckung der biblischen Geschichte und des biblischen Unterrichts. Der Anstoß dazu ging von ganz anderer Seite aus als in der Reformationszeit, nämlich — überraschenderweise — vom katholischen Frankreich.

Diese Entwicklung haben wir nun zu betrachten. Wir verfolgen zuerst die Arbeit an der biblischen Geschichte und am biblischen Unterricht überhaupt bis zum Ende des Dreißigjährigen Krieges, vergegenwärtigen uns dann die Wiederentdeckung der biblischen Geschichte und ihren Ausbau bis in die Neuzeit und schließen mit dem biblischen Unterricht, wie er durch die Verhältnisse, die im Zeitalter der Aufklärung eintraten, notwendig wurde.

a) *Die Entwicklung von der Reformation bis zum Ende des Dreißigjährigen Krieges.*

Die biblische Geschichte ist schon von *Luther* eindrücklich erzählt worden. In jener Zeit, da die Predigt Kinderlehre und

die Kinderlehre Predigt sein mußte, verstand es sich für den Reformator, der die Bedürfnisse des Volkes intuitiv fühlte, daß er häufig ins Schildern hineinkam und seine Verkündigung anzuhören war wie ein rechter schöner Kindergottesdienst [67]. Da erhalten wir eine Fülle reicher Anregungen für die biblische Geschichte. Alles wird ins Leben hineingestellt, nichts bleibt blaß und unanschaulich. Er besinnt sich, wann die Ankündigung der Geburt Jesu geschehen sein mochte, und kommt zum Schluß, «es sei leichtlich anzunehmen, was ein solches Jungfräulein für ein Stand und Wesen führe, daß sie irgend bei einem Freunde gedienet und die gemeine Hausarbeit getan habe, wie ander Mägdlein, das schlicht, fromm und gerecht ist. Und es ist wohl möglich, daß eben, da sie mit solcher Hausarbeit umgegangen, der Engel zu ihr gekommen und ihr diese Botschaft bracht hab».

Von Jesus nimmt er an, er habe als Knabe dem Vater beim Hausbau geholfen, und fügt bei: «Was wohl die von Nazareth denken müßten, wenn sie am Jüngsten Tage Christus in göttlicher Majestät sitzen sehen und zu ihm sagen: Herr, hast du nicht helfen mein Haus bauen? Wie kommst du denn zu solchen hohen Ehren?»

Begegnet ihm aber willkürliches Umspringen mit der Bibel, so wird er grob. Den anonymen Verfasser einer «Kindheit Christi» nennt er einen Narren, einen Buben, der sich nicht gefürchtet noch geschämt, seine Lügen vorzulegen. Gelegentlich fügt er allerlei Überlegungen ein. Es gibt ihm zu denken, daß der Stern der Weisen nicht wie alle anderen Sterne von Osten nach Westen, sondern von Norden nach Süden gezogen sei und ebenso lange wie die Magier gebraucht habe von Jerusalem nach Bethlehem, da doch ein Stern in einem Augenblick zehnmal so weit laufe. Aber er findet Rat: Es war eben ein besonderer Stern, ein «Dienstknecht» Jesu. Bei der Speisung der Fünftausend zieht er das Wachsen des Korns zur Verdeut-

lichung heran. Besonders fein ist, wie er durch einen einzigen Zug die ganze Geschichte lebendig zu machen vermag. Die Worte des Teufels in der Versuchungsgeschichte: «Bist du Gottes Sohn, so sprich, daß diese Steine Brot werden», führt er aus: «Ja, verlaß Dich auf Gott und backe nicht. Ei, harre, bis Dir ein gebraten Huhn ins Maul fliegt. Sage nun, daß Du einen Gott habest, der für Dich sorgt. Wo ist nun Dein himmlischer Vater, der für Dich sorgt? Ich meine ja, er lasse Dich fein im Stich. Iß und trink nur von Deinem Glauben, laß sehen, wie Du satt wirst; ja, wenn's Steine wären. Wie fein bist Du Gottes Sohn. Wie väterlich stellet er sich gegen Dich, daß er Dir nicht eine Rinde vom Brot schicket, läßt Dich so arm und dürftig sein, glaube nunmehr, daß Du sein Sohn und er Dein Vater ist.»

Auch Illustrationsmaterial fehlt nicht. Einmal erwähnt er einen Traum, den der Sage nach ein Bischof über das Jesuskind geträumt haben soll. Christi Weissagung über den Untergang Jerusalems legt er aus durch eine detaillierte Wiedergabe der Schilderung der Belagerung durch die Römer bei Josephus, die auch vor grausigen Einzelheiten nicht zurückschreckt.

Viel tiefer stehen die biblischen Geschichten des *Otto Braunfels*, Lehrer am Karmeliterkloster zu Straßburg, der nach Berührung mit der Reformation seine Mönchskutte abgeworfen und sich theologischen, pädagogischen und naturwissenschaftlichen Studien zugewendet hat. Er wollte die klassischen Helden der Griechen und Römer ersetzen durch die biblischen. Unter dem Gesichtspunkt des Kampfes von Gottesreich und Welt gab er 1527 sieben Bücher «Catalogi virorum illustrium veteris et novi testamenti» (deutsch unter dem Titel «Heldenbüchlin») heraus. Je zwei Bücher berichten von den erwählten und verworfenen Männern bzw. Frauen; das fünfte von den Kämpfen und Siegen der Frommen wider die Gott-

losen, das sechste von Gebeten und Ermahnungen der Propheten, Könige und Helden, und das siebente von den Kriegen und der Tyrannei der Gottlosen gegen die Frommen [68].

Auch er weiß sich prägnant auszudrücken. Zur Charakterisierung des David bedient er sich des Wortes von Jesus Sirach: «Mit den Löwen und Bären hat er gescherzt wie mit den Schäflein» (Sirach 47, 3 nach Luthers Übersetzung). Von Elia heißt es: «Sein Wort brannte wie eine Fackel» (Sirach 48, 1). Um eigene treffende Ausdrücke ist er nicht verlegen. Herodias wird ein «giftiges Weib» genannt, Jakob ein Biedermann. Für dessen Verhalten gegen Esau gibt er die Begründung: fuit vir simplex habitans in tabernaculis, sed cum haberet spiritum dei, emit primogenita fratris edulio lentum. (Er war ein einfacher Mann und wohnte in Zelten, da er aber den Geist Gottes hatte, kaufte er die Erstgeburt seines Bruders um ein Linsengericht.)

Die Schwäche des Werkes liegt im Maßstab des Heroischen, der überall angelegt ist. Manche wertvolle Erzählung wird darum übergangen, dafür sind Simsons Streiche breit ausgeführt. Für die Ungenauigkeit der Daten entschuldigt sich Braunfels: «Auch Homer schläft zuweilen.» Unbedenklich schöpft er aus apokrypher Tradition, z. B. das Zersägtwerden des Jesaja. Zwischen Wichtigem und Nebensächlichem unterscheidet er nicht. Der Leser findet viele wenig bekannte Namen und Einzelzüge, vermißt aber Wesentliches. — —

Gleichzeitig mit der biblischen Geschichte tritt die Aufgabe in den Gesichtskreis der durch die Reformation erneuerten Kirche, die Kinder in die ganze Bibel einzuführen. Schon 1524 erschien in Straßburg das «evangelisch Gesetz» des *Eustasius Kannel.* Er will den Lehrern die Möglichkeit geben, die Kinder zur Bibel und zur Predigt anzuleiten. Für diesen Zweck schafft er eine «Synopsis», indem er den Text des Matthäus durch Markus und Lukas ergänzt. Den Stoff belebt

er durch biblische Geschichten. Am Anfang erwähnt er die Berufung der zwölf Apostel, später das Gleichnis von Pharisäer und Zöllner. Damit ist ein Werklein geschaffen, das über die biblische Geschichte hinausgeht und den Versuch macht, eine Gesamtschau der Evangelien zu bieten [69].

Einen Schritt weiter ging 1530 *Johannes Zwick*, der Reformator von Konstanz, in seinem «Bekanntnusz der zwölf Artickel des Glaubens von Jesu Christo zuo dem Allmächtigen Got im Hymel.» Es handelt sich um das in zwölf Artikel aufgeteilte Apostolicum. Zwick zog zur Auslegung die Briefe und die Psalmen, gelegentlich auch die Propheten und die geschichtlichen Stoffe heran, so daß man von einer Einführung in die ganze Heilige Schrift auf Grund des Glaubensbekenntnisses reden kann [70].

Ebenso wichtig war *Hartmann Beyers* Historienbibel, gedruckt zu Frankfurt 1555. Beyer, ein «gelehrter, wortkarger, ernster, aber um so tatkräftigerer Mann, ein gesuchter Seelsorger, ein gedankenreicher Prediger, ein Freund und Vertrauter der Armen», wie ihn einer seiner Nachkommen nennt [71], hat dem Luthertum in Frankfurt gegen den Calvinismus den Platz behauptet und in der Stadt viele Kämpfe ausgefochten. Sein Hauptvermächtnis sind die Manuskripte der Predigten auf der Stadtbibliothek; publiziert hat er wenig; unter dem Gedruckten ist die Historienbibel das Wichtigste. In der Vorrede werden die Historien der Heiligen Schrift unterschieden von Livius, Plutarch und andern heidnischen Geschichtsbüchern. Die Bibel gibt uns nicht bloß Auskunft über die Schöpfung und das äußere Geschehen, sie lehrt uns durch den Heiligen Geist den Menschen erkennen in seiner Gottebenbildlichkeit, seiner Erleuchtung zu wahrer Gotteserkenntnis und seiner Begabung mit trefflichen Tugenden. Hört und sieht ein nicht gar roher Mensch solche Exempel, betrachtet er sie und nimmt sie zu Herzen, kann es nicht feh-

len, daß er erschrecken muß über Gottes Zorn und bewegt wird, nach einem gottseligen Leben zu trachten, oder getröstet und gestärkt wird, in einem solchen zu verharren.

Neu ist, daß Beyer diese Vorbildlichkeit des biblischen Menschen am schönsten in den Propheten verkörpert findet und die Schüler nicht nur mit den wichtigsten, etwa Jesaja und Amos, sondern auch mit kleineren wie Habakuk und Zephanja bekannt macht. Eine besonders liebevolle Darstellung widmet er Jeremia, auch Jona fehlt nicht. Im übrigen ist das Werk ein Auszug aus der Heiligen Schrift von der Schöpfung bis zur Ausgießung des Heiligen Geistes, arm an Einzelzügen [72].

Elf Jahre später, 1566, wurden zum erstenmal die Briefe des Paulus in den Gang der Ereignisse, wie ihn die Apostelgeschichte erzählt, eingereiht, und zwar durch die «Vita apostolorum» des *Joachim Camerarius*. Er hat die «Historiae Jesu Christi filii Dei» vorangehen lassen.

Camerarius, eigentlich Kammermeister, war ein richtiger Pädagoge, Freund Melanchthons, ursprünglich Schulmann in Nürnberg, dann Professor in Tübingen und Leipzig. Er hat von den Kreisen um Willibald Pirkheimer und Albrecht Dürer reiche Anregung empfangen [73].

Gewicht legt er auf die Datierung der biblischen Schriften. Er berichtet von der Abfassung der zwei Thessalonicherbriefe in Athen (sic) und des Römerbriefes in Korinth, vom 1. Timotheusbrief nimmt er an, Paulus habe ihn in Laodizea geschrieben, bevor er seine Tätigkeit in Ephesus aufgenommen habe. Die Profangeschichte wird reichlich herangezogen, Josephus, Tacitus, Makkabäer, Pseudepigraphen bieten das Material, um die Verflechtung der neutestamentlichen Ereignisse in den Gang der Weltgeschichte zu zeigen. Auf diese Weise hofft er, das Interesse von Schülern, denen die biblischen Geschichten bereits bekannt sind, neu zu wecken [74].

Eine klare Antwort auf die Frage nach dem Sinn und Ziel des Unterrichts erhalten wir 1579 von *Lukas Lossius* in seiner «Epitome» (Kurzer Auszug aus der biblischen Geschichte). Lossius hat sich sowohl auf dem liturgischen (Psalmodia sacra 1553) wie auf dem pädagogischen Gebiet hervorgetan und sich in besonderer Weise um die Bearbeitung von Luthers Katechismus im Unterricht bemüht [75]. In seiner «Epitome» gibt er sich in der Einleitung Rechenschaft über das Ziel und kommt zu dem Schluß, die biblische Geschichte sei das Mittel, die Menschen in Gottes Heilsplan einzuführen. Dessen Hauptmomente heißen Schöpfung, Sündenfall und Erlösung durch Christus. Die Gesichtspunkte, nach denen die Erzählungen behandelt werden, sind: die Dreieinigkeit, die göttliche und menschliche Natur in Christus, die Sünde und ihre Ursachen usw. Das Resultat dieser Überlegungen ist eine systematische Ausgestaltung jeder dieser Erzählungen für den Unterricht und ein Herausarbeiten des ethisch und religiös Wertvollen. Schon in der Überschrift zeigt er, wo er hinaus will, dann läßt er den Text folgen, hebt das Allgemeingültige hervor und faßt die Nutzanwendung zusammen in einem Sprüchlein. Der Handel zwischen Abraham und Lot lautet bei ihm: Ein Beispiel der Friedensliebe und der Eintracht und der Tugenden, die dazu nötig sind: Demut, Milde, Geduld — gibt das Verhalten des Abraham, der seinem Neffen Lot weicht, wie es Mose folgendermaßen beschreibt:

(Es folgt der Text der Erzählung.)

Die Nutzanwendung lautet:

Hier gibt Abraham, indem er seinem Bruder weicht, ein leuchtendes, nachahmenswertes Beispiel der Friedensliebe und der dazu nötigen Tugenden, von denen Paulus im Epheserbrief im vierten Kapitel sagt: Ertraget einander in aller Demut, Milde, Geduld und in Liebe, bemüht, die Einigkeit des Geistes durch das Band des Friedens zu wahren.

Die *Demut* ist die Tugend, die sich den anderen unterwirft in Anerkennung der eigenen Schwachheit und der größeren Gaben, mit denen die anderen geschmückt sind.

Die *Milde* ist die Tugend, die den Zorn mäßigt und die Begierde nach dem, was man in Anspruch nimmt, sogar wenn wir gerechten Grund zum Kampfe haben.

Die *Geduld* ist die Tugend, die die Schwachheiten der anderen trägt und ihr Recht preisgibt und Unrecht verzeiht um der öffentlichen und der eigenen Ruhe willen. Diese Tugenden sind nötig, damit uns der Ruhm vor Gott zuteil werde und wir uns der reinen Lehre erinnern und wir die Einheit der Kirche warm erhalten.

So sagt ein Sprüchlein: «Willst du den Frieden dir wahren,
den holden, mit lieben Verwandten,
Übe, wenn nötig, Verzicht, oftmals hat sich's gelohnt [76].»

———

Hier tut sich die Lücke des Dreißigjährigen Krieges auf [77]. Immerhin gibt es auch nachher noch einen Autor, der wenigstens eines der bisher besprochenen Werke kennt, Hartmann Beyers Historienbibel. Es ist *Justus Gesenius*. Er trat 1656 mit biblischen Geschichten aus dem Alten und dem Neuen Testament hervor.

Gesenius hatte ein Leben voll von reicher Abwechslung und Erfahrung hinter sich, als er sein Buch schrieb. Während der Zeit, in der er als Prediger zu Braunschweig wirkte, verfaßte er eine kleine Katechismusschule, die großes Ansehen genoß. Später wurde er Hofprediger und «Generalissimus» zu Hannover und hielt als solcher 1646 bis 1652 eine Generalvisitation der Pfarrer zu Göttingen ab. Damals scheint ihm der Mangel an einer richtigen Anleitung für die biblische Geschichte aufgefallen zu sein. Die früheren Arbeiten waren vernichtet oder unbekannt. So schrieb Gesenius sein Werk und

sicherte sich damit einen Platz in der Geschichte der Katechetik [78].

In zweimal vierundfünfzig Lektionen bietet er die Erzählungen des Alten und Neuen Testaments, von der Schöpfung bis zu den Apokryphen und von Jesu Geburt bis zum Tode des Paulus; daran schließt sich ein Bericht über die Zerstörung Jerusalems an. Es handelt sich wirklich um biblische Geschichten. Der Wortlaut der Schrift ist genau beibehalten, nur etwa, wie Gesenius bemerkt, ein «und dann aber» oder «und dergleichen» beigefügt. Mehr zu ändern hätte ihm der Glaube an die Verbalinspiration nicht erlaubt. Die Zehn Gebote werden durch die übrigen mosaischen Gesetze erklärt, Christi Reden ausführlich wiedergegeben und die Evangelien ineinandergearbeitet. Es sei angemerkt, daß Gesenius als Erfinder des bis zum Ende des vorigen Jahrhunderts beliebten Titels «Elia tötet die Baalspfaffen» betrachtet werden muß!

Das Buch ist nicht nur für den Gebrauch in der Familie, sondern auch für den Unterricht in Schule und Kirche bestimmt. Jede Lektion wird in zwei Teile zerlegt, «weil es um das Gehör des Menschen ein zartes und eckelhaftes Ding ist / und dasselbe lange zuzuhören leichtlich müde wird». Darum soll zwischen den Lektionen gesungen werden. Ein Verzeichnis passender Lieder gibt dafür Anweisung. Nach Vorlesung der Geschichten durch den Schulmeister ist die Jugend abzufragen. Gesenius hat, wie er sagt, nicht Zeit gefunden, ein Schema für diese Vertiefung auszuarbeiten [79].

b) *Die biblische Geschichte seit dem Pietismus.*

Alles bisher Besprochene war verschwunden, als August Hermann Francke sich in neuer, seiner Zeit angemessener Weise bemühte, den Kindern die Bibel nahezubringen. Der entscheidende Anstoß aber, die Beschäftigung mit der biblischen Geschichte wieder aufzunehmen, kam von ganz anderer

Seite: aus Frankreich. Der berühmte Kirchenhistoriker *Claude Fleury* gab 1679 oder 1683 einen «Catéchisme historique» heraus, in dem er den hohen Wert der biblischen Geschichte für den Unterricht unabhängig von allem, was Frühere gesagt hatten, von neuem entdeckte. Das Werk erwuchs aus den eigenartigen Lebensumständen seines Autors. Fleury, geb. 1640, war bis zu seinem siebenundzwanzigsten Altersjahr Jurist gewesen und hatte sich erst durch den Umgang mit Bossuet und Bourdaloue bestimmen lassen, Geistlicher zu werden. Ludwig XIV. hatte ihn an den Hof gezogen und zum Erzieher seines Sohnes, des Grafen von Vermandois, und seiner drei Enkel gemacht [80].

Fleury erzählt in seiner Einleitung («Du dessein et de l'usage de ce catéchisme»), er sei durch die allgemeine Unwissenheit seiner Zeit in religiösen Dingen angeregt worden. Den Grund dafür glaubte er im Versagen der Katechismusmethode zu finden. Ihre Denk- und Ausdrucksweise sei zu abstrakt und gelehrt. In den Zeiten der Patriarchen und Jesu sei die wahre Religion mündlich von Geschlecht zu Geschlecht überliefert worden. So habe Adam die große Zahl seiner Kinder (Gen. 5, 4), mit der er die Erde zu bevölkern begann, unterrichtet. Er habe ihnen erzählt, wie die Welt erschaffen wurde, nachdem er es von Gott selbst erfahren. Darum sollen die Schüler die biblische Geschichte kennenlernen, bevor sie in den Katechismus eingeführt werden. Auch die Bibel enthalte zuerst den erzählenden, dann erst den belehrenden Stoff; im Alten Testament z. B. die Gesetze nach Genesis und Exodus, im Neuen die Briefe nach Evangelien und Apostelgeschichte. Daraus ergibt sich die Einteilung des Werkes: Einleitung — Biblische Geschichte — Katechismus. Der Inhalt der ganzen Heiligen Schrift wird in einer Auswahl von zweiundfünfzig Lektionen zusammengefaßt. Sie sind etwas kurz und trocken.

Die methodischen Anweisungen werden naturgemäß durch

den Katholizismus, dem Fleury angehört, bestimmt. Spielereien will er vermieden wissen (z. B. die Bestimmung der Zeit, die Adam im Paradies verbracht habe, oder des Alters von Abel); es gibt auch, sagt er, Wichtigeres zu besprechen als die Qualen des Fegefeuers und ähnlicher Stoffe, über die die (katholische) Kirche nichts Bestimmtes ausgesagt hat. «Der Katechet soll sich Mühe geben, sich in die Kleinen und Einfältigen zu versetzen, ihre Sprache zu studieren und auf ihre Gedanken einzugehen, um sich soviel als möglich daran anzupassen; aber man muß sich nicht mit ihnen gemein machen.» Werden die Geschichten lebendig erzählt, so ist die Anwendung schon darin enthalten. «Schildert man gut die Sintflut, die Zerstörung Sodoms, die ägyptischen Plagen, die babylonische Gefangenschaft und die anderen Wirkungen seiner Gerechtigkeit, so schließt man von diesen Tatsachen auf Gottes Furchtbarkeit, auch ohne daß sie extra hervorgehoben wird.» Wichtiger aber als alle methodischen Kenntnisse ist für den Erfolg der Unterweisung das Gebet. Der Katechet muß ein Mann des Gebetes sein [81].

Dieses Lehrbuch hat in der protestantischen Kirche eine von seinem Verfasser kaum geahnte Wirkung ausgeübt. Der seinerzeit in der Westschweiz viel gebrauchte Katechismus von *I. F. Osterwald* zeigt den gleichen Aufbau. Nur ist die methodische Einleitung ersetzt durch Widmung und Vorwort, und die biblische Geschichte wird auf neun Kapitel zusammengedrängt. Doch kann hier die Abhängigkeit nicht nachgewiesen werden, da Osterwald Fleury selbst nicht erwähnt [82].

Wichtiger ist die Anregung, die von Fleury auf *August Hermann Francke* ausging. Francke schreibt in seinem «Kurzen und einfältigen Unterricht, wie die Kinder zur wahren Gottseligkeit und Klugheit anzuführen sind»: «Weil die Kinder ohnedem gerne Erzählungen hören, mag ihnen wohl auf diese und eine andere Art und Weise sowohl alles leicht beigebracht,

als auch eine Lust und Begierde erwecket werden, den Willen Gottes aus dem Catechismo zu erlernen, und ist ihnen absonderlich dienlich, wann sie die Heilige Schrift selbst lesen sollen, so sie bereits einen solchen Vorgeschmack gefasset. Es hat einer, namens Claude Fleury, einen Catechismum historicum in französischer Sprache geschrieben und hiezu feine Anleitung gegeben, welchen der Herr von Seckendorff extrahiert und solchen extract denen Actis Eruditorum Lipsiensibus einverleibet hat, so wert ist zu lesen.» Francke erwähnt hier nicht einen einzigen katechetischen Versuch aus dem sechzehnten Jahrhundert. Sie scheinen für ihn nicht mehr existiert zu haben. Der Dreißigjährige Krieg hatte offenbar gründliche Arbeit getan. So ist ihm die Arbeit des katholischen Franzosen ebenso etwas Neues wie dem Herrn von Seckendorff, der sich die Mühe genommen hat, das Werklein im Auszug zu übersetzen [83].

Möglicherweise kann Fleury als Vorbild der «zwey mal zwey und fünfzig auserlesenen biblischen Historien aus dem Alten und Neuen Testamente» der Jugend zum Besten abgefasset von *Johannes Hübner* (1668—1731), einem Schulmann, angesehen werden. Das Buch hat der biblischen Geschichte in Deutschland und der deutschen Schweiz endgültig Bahn gebrochen; es ist über hundertmal aufgelegt und auch in Zürich nachgedruckt worden.

Hübner möchte, genau wie Fleury, eine Vorbereitung geben zum Katechismusunterricht. Es ist ihm aufgefallen, wie gerne die Kinder zuhörten, wenn er bei der Erklärung des Gebots «Ehre Vater und Mutter» erzählte, der Priester Eli habe wegen böser Kinderzucht den Hals gebrochen, der ungezogene Absalom sei mit den Haaren an einer Eiche hangengeblieben, und der verlorene Sohn habe mit den Schweinen Treber fressen müssen. Seine biblische Geschichte soll den Kindern in die Hand gegeben werden. Sie müssen die ganze

Woche hindurch alle Tage etliche Male den Text laut und deutlich lesen. Durch Fragen wird die Lektüre vertieft. Dann sind die Wahrheiten, die in der Geschichte stecken, herauszusuchen. Sie können in der Erziehung Anwendung finden. Der Vater mag zum Kind, das etwas angestellt hat und bereut, sagen: «Du hast mir erzählt, daß der verlorene Sohn wiederum zu Gnaden ist angenommen worden; woher kannst du des versichert sein?»

Jede Geschichte versieht er mit einer Überschrift, die kurz den Inhalt gibt. Dann werden genau die Bibelstellen angeführt; bei synoptischen Texten, die mehrmals vorkommen, alle einschlägigen Evangelien. Darauf folgt der biblische Wortlaut. Sein Inhalt wird eingeprägt durch «deutliche Fragen», die dem Lehrer Anleitung geben wollen, wie er den Schüler zu examinieren hat. Den religiösen Gehalt arbeitet er heraus in «Nützlichen Lehren», die geschickt die Gegenwart durch die Erzählung beleuchten. Das Ganze faßt er zusammen in einem eigens gedichteten Verslein, das dem Gedächtnis leicht eingeht und den Titel «Gottselige Gedanken» trägt. Man sieht, hier spricht ein erfahrener Pädagoge, und die große Beliebtheit und weite Verbreitung des Büchleins kam nicht von ungefähr. Seine Bedeutung kann nicht hoch genug eingeschätzt werden [84].

Im Gefolge von Hübners Arbeit erfahren wir zum erstenmal vom Erwachen eines feineren Empfindens für die Anstößigkeit gewisser Bibelstellen. Hübner selbst nimmt noch unbedenklich Stoffe auf, die uns für Kinder ungeeignet scheinen, sobald sie ihm heilsgeschichtlich wertvoll erscheinen, wie das seine Vorgänger ohne Ausnahme getan haben. Sein Zeitgenosse Pfarrer Hieronymus Fäsch schreibt aber darüber in einem Bericht an die Gemeinnützige Gesellschaft in Basel: «Ärgerlich ist es, wenn Kinder in Hübner von der Sodomiter viehischer Geilheit, von der Potiphar Liebesintriguen, von

Samsons Galanterien, von Davids Ehebruch, von Holofernes und seiner nicht eben keuschen Mörderin, von Susanna und den zween alten Sündenböcken lesen müssen. Wahrlich, das ist nicht der Unterricht, den die Kinder aus der Bibel erhalten sollten [85].»

Ganz abgesehen davon, daß manche der beanstandeten Stoffe auch heute Verwendung finden, muß um der Gerechtigkeit willen gesagt werden, daß Hübner besser als die Früheren verstanden hat, die Dezenz zu wahren. Als Beweis mögen die «nützlichen Lehren», die er aus der Geschichte der Susanna zieht, dienen:

«I. Man hüte sich nur vor der That, der Lügen wird wohl Raht. Die keusche Susanna mußte sich viel Böses nachsagen lassen; aber ihre Unschuld kam endlich an den Tag.

II. Eltern sollen ihre Kinder auferziehen in der Zucht und Vermahnung zum Herrn. Von der Susanna stehet: Sie war schön, und dazu gottesförchtig; es stehet aber auch darbey: denn sie hatte fromme Eltern, die sie unterweiset hatten nach dem Gesetz Mose.

III. Gute Vorsprecher sind sehr nützliche Leute im gemeinen Wesen. Hätte Daniel nicht die keusche Susanna vor Gericht verthädiget, so wäre sie unschuldigerweise hingerichtet worden.»

Der zweite Einwand lautete, Hübner bleibe am Äußern hangen, sowohl in der Auswahl als auch in der Erklärung der Geschichten. Tatsächlich fehlt in seinem Büchlein manch schöne Begebenheit und manches Gleichnis. Wo der Inhalt der Bibel auf hundertundvier Lektionen zusammengedrängt wird, läßt sich Willkür nicht vermeiden. Es wurde aber behauptet: «Herr Hübner stellet gute und schöne Nüsse auf, es ist aber der Kern noch in der Schaalen verschlossen, daher meynen die Kinder, sie seyen nirgends zu gut, als damit zu

spielen, das ist, mit der äußern Schaalen und buchstäblichen Histori die Neugierigkeit zu ergötzen.»

Die Worte stehn in der «Historien-Kinder-Bet-und-Bilder-Bibel» des Pfarrers zu Kilchberg (Bernbiet) *Abraham Kyburz*. Das Buch ist ohne Hübners Vorbild nicht zu denken; es schlägt methodisch den gleichen Weg ein. Den «Kern» klaubt Kyburz aus den «Nußschalen» durch allegorische Auslegung, die auf den Inhalt der Erzählung nicht weiter eingeht. Die grundsätzliche Bedeutung des Werkes liegt darin, daß es überhaupt gedruckt werden konnte. Man denke sich: fünf mächtige Bände, die alle Geschichten von der Schöpfung bis zur Himmelfahrt, erweitert um die Berichte über die Zerstörung Jerusalems und die Schicksale des herodianischen Hauses, enthalten! Daß ein solches Werk verlegt wurde, zeugt in unzweideutiger Weise von der Bedeutung, die die biblische Geschichte im Religionsunterricht erlangt hatte [86].

Seither hat sie ihren Platz behauptet. Die Tendenz geht dahin, immer einfacher und anschaulicher zu erzählen. Das Beiwerk Hübners wird eingeschränkt oder ganz weggelassen. Kyburz' Versuch allegorischer Auslegung ist vereinzelt geblieben.

Wir heben aus der Menge der Verfasser biblischer Geschichtsbücher nur zwei Namen heraus, die literarischen Klang haben: Johann Peter Hebel und Christoph von Schmid. *Schmid* ließ am Anfang des neunzehnten Jahrhunderts seine «Biblische Geschichte für Kinder» (spätere Auflage: «Für Ältern und Kinder») erscheinen. Er hat «die unübertrefflich schöne und einfache, kurze und kräftige Erzählungsart der heiligen Geschichtsschreiber überall beibehalten; nöthige Erklärungen, möglichst kurz, sogleich in die Erzählung verwebt; nur hie und da wurde, der Verständlichkeit wegen, anstatt des Buchstabens, nach der Lehre der Kirchenväter (Schmid war Katholik) und bewährten Ausleger der Sinn gegeben. Die beigefügten

Bemerkungen über jede Begebenheit beziehen sich auf das Große und Schöne, das sie enthält, auf alles, was zur Verherrlichung Gottes und seines lieben Sohnes gereicht, und was uns an den guten und bösen Menschen, von denen erzählt wird, nachahmenswert erscheinen muß». Diese Angaben aus dem Vorwort zeigen trefflich, worauf es ihm ankommt. Schlicht und frei erzählt er den Text in seiner uns allen vertrauten gemütlichen Art. Keine Gelegenheit läßt er vorbeigehen, den Kindern unaufdringlich praktische und religiöse Winke zu geben. So heißt es beispielsweise von Adam und Eva: «Ihr Trank war — der gesündeste von der Welt — frisches Quellwasser.» Nur fünf Worte zwischen zwei Gedankenstrichen, aber man behält sie. Sobald es sich um religiös wichtige Dinge handelt, werden sie natürlich ausführlich, aber nie langweilig besprochen. Ganz unbefangen behandelt er die gefährlichen Partien: Joseph und Potiphars Weib, David und Bathseba, sogar Susanna im Bade. Aber es wird niemand sagen können, dadurch werde die Jugend verdorben. Freilich hilft er sich bei Bathseba in der bekannten Weise, daß Davids Ehebruch auf die Zeit nach Urias Tod verlegt wird. Dem Alten Testament ist eine detaillierte Zeittafel beigegeben, die merkwürdigerweise nicht nach moderner Zeitrechnung aufgebaut ist, sondern nach jüdischer, rund viertausend Jahre zwischen der Schöpfung und der Geburt Jesu annimmt und mit dem Jahre 1 beginnt. Um die Erzählungen nicht zu sehr zu belasten, verlegt er im Alten Testament Stellen aus prophetischen Büchern und im Neuen Testament aus den Briefen an den Schluß. So ist ein Bibelwerk entstanden, das heute noch frisch und anregend wirkt [87].

Wer erwartet, in *Hebels* biblischen Geschichten, die 1824 nach langen Vorbereitungen erschienen, den Schalk zu treffen, der so oft aus seinen Anekdoten hervorlacht, kommt nicht auf seine Rechnung [88]. Kurz und bündig sind sie erzählt. Soviel

als möglich läßt er die Bibel selber sprechen. Nur etwas macht ihm, dem rationalistisch eingestellten badischen Prälaten, Mühe: das Wunder. Gerne übergeht er es; wir erfahren z. B. nichts von Daniels Bewahrung in der Löwengrube. Könnte irgendwo ein Wunder vermutet werden, wo keins ist, bemerkt er es ausdrücklich. So erwähnt er, Daniel und seine drei Freunde seien am Hofe des Königs von Babel bei Gemüse und Wasser immer besser gediehen. «Darin ist kein Wunder zu suchen, aber eine gute Lehre.» Zuweilen wird auch das Außerordentliche auf natürliche Weise erklärt. Mehl und Öl der Witwe zu Sarepta gingen nicht aus, solange Elia bei ihr war. «Es ist wohl zu glauben, daß es gute Menschen aus der Nachbarschaft waren, welche der armen Frau täglich soviel zum Unterhalt des Propheten zutrugen, daß sie und ihr Kind auch davon zu leben hatten.» Bei der Speisung der Fünftausend finden wir folgenden Exkurs: «Nährt nicht Gott auch von einer geringen Aussaat viele tausend Menschen und vieler tausend Menschen Kinder, noch ohne die zahllosen Geschöpfe, die nicht säen und nicht ernten, und wenn alle gegessen und gelebt haben, ist nicht auch in der großen Haushaltung Gottes jährlich viel mehr noch übrig, als anfänglich gesäet war? Kein sterblicher Mensch ist imstande, das göttlich Geheimnis und das Wunder zu ergründen, daß aus einem Weizenkorn in der fruchtbaren Erde ein schöner neuer Halm und eine Ähre voll neuer Körner herauswachsen und sich noch einmal und immer fort bis ins Unendliche vervielfältigen können, daß der Segen, der in einem einzigen Saatkorn verborgen liegt, zur Ernährung vieler tausend Menschen genügen kann.» Zuweilen wird auch das eigentliche Wunder verhüllt. Martha, des Lazarus Schwester, sagt nicht: Herr, er riecht schon, sondern «Martha wollte Bedenklichkeiten dagegen machen (den Stein vom Grabe zu heben), weil er doch schon vier Tage tot lag.» Auf dem Berg Karmel hören wir nur, Gott habe dem Elia ein

Zeichen gegeben; worin es bestand, erfahren wir nicht. Es sei ausdrücklich hervorgehoben, daß Hebel alle bekannten Wundergeschichten Jesu bringt und überall, wo es sich mit dem guten Geschmack nicht vereinigen läßt, auf Erklärung verzichtet. Im übrigen wollte er nur, wie er am Schluß des Büchleins sagt, die Geschichten aus dem Buch der Heiligen Schrift getreulich ausziehen und damit anleiten zum selbständigen Forschen [89].

c) *Der biblische Unterricht seit dem Pietismus.*

Wiederum bewirkt durch das Auseinanderbrechen des geistigen Raumes, wacht auch im Pietismus die Erkenntnis auf, daß es mit dem Erzählen der biblischen Geschichte nicht getan ist, sondern daß das Kind in die ganze Heilige Schrift eingeführt werden und etwas vom Geiste Jesu erleben muß. Nur so kann die Bibel dem Kind zur Grundlage seines Denkens, Redens und Handelns im Alltag werden; zum Boden, auf dem es festen Stand zu gewinnen vermag, und der von den Fluten der Diesseitigkeit, die darüberrollen, nicht ausgehöhlt wird.

*Francke* hat schon alles Wesentliche erfaßt und ausgesprochen. Nach ihm entsteht eine Pause, bis das Anliegen im neunzehnten Jahrhundert neu aufgenommen und bearbeitet wird.

Francke fordert, daß sich der Schüler in der Bibel zurechtfinde und mit ihrem ganzen Inhalt soweit als möglich vertraut werde. Er unterscheidet drei Stufen. Den Kindern soll, sobald sie anfangen zu reden, das eine oder andere «kurze, besonders auf die Erkenntnis unseres Herrn und Heilands Jesu Christi deutlich führende Sprüchlein öfters vorgesagt werden».

Den ältern sind «Kupferstücke und Figuren» zu zeigen und die biblischen Geschichten in historischer Reihenfolge zu erzählen. Sie müssen durch stete Wiederholung und durch

Fragen eingeprägt werden. Schon lebendige Darstellung der biblischen Begebenheiten kann das Kind vor Schlechtem bewahren. «Wann der Lehrer an dem Nabal ein Exempel eines geizigen und groben Mannes, an dem Joseph ein Exempel eines lieben und wohlerzogenen Kindes durch klare Kennzeichen fürstellen wollte, würde die Historia von beiden Gelegenheit genug darzu geben. Gewiß ist es, wenn ein Informator hiermit klüglich umzugehen weiß, kann er denen Kindern durch solche lebendige und klare Fürstellung einen solchen Abscheu gegen die Laster und eine solche Liebe zur Tugend erwecken, daß sie nicht mehr wünschen, als jenen gar nicht, dieser aber in allen Stücken gleich zu sein, und mögen sie darnach auch desto leichter erinnert werden, wenn man sie nur auf die Exempel Josephs usw. zurücke weiset.» Dringend warnt er vor dem Ausmalen der Geschichten. Er befürchtet davon Erziehung zur Unwahrhaftigkeit und ist überzeugt, daß auch ohne derartige Willkür anregendes Erzählen möglich sei. Darum ist «wohl in Acht zu nehmen, daß man nicht etwa die Kinder mit erdichteten Dingen oder Umständen aufhalten und betrügen möge. Man darf der Kindheit keine phantastische Conceptus eingießen, sie ist ohnedem darzu geneigt. Ein anderes ist es, daß man sich ihrem schwachen Verstande accomodieret, und eine ernsthafte Sache fein lieblich und anmutig fürstellet, aber wann dieses durch Erdichtungen geschiehet, ist es eine subtile Art, die Kinder zum Lügen zu gewöhnen, und aus der göttlichen Wahrheit ein Märlein zu machen.»

Auf der höchsten Stufe ist den Kindern die ganze Heilige Schrift in die Hand zu geben (nicht etwa eine Auswahl). Wichtige Stellen sind im Katechismus anzuführen. Pro Woche kann ein Spruch gelernt werden.

Zum Ziel führt der biblische Unterricht nur, wenn das ganze Verhalten von Lehrer und Schüler in sein Licht gerückt wird. Der Schulmeister darf nie «in eine unziemende Altera-

tion» geraten und soll nicht zuviel warnen. «Führt man die Kinder in geringen Dingen von ihrem eigenen Fürwitz ab, dann kostet's hernach in wichtigen Dingen desto weniger Mühe, ihren Willen zu brechen.» Ferner ist es nötig, daß der Unterrichtende «alles Gute, so zum Christentum und einer wahren Gottseligkeit gehöret, denen Kindern mit Lust und Liebe» beibringt. Muß er einmal schlagen, soll er es nicht im Affekt tun, und sich nachher um so freundlicher zeigen. Die Kinder sind anzuleiten, aus Schaden klug zu werden, bei allem, was sie tun, die Gründe anzugeben, und was sie lernen, mit Klugheit anzuwenden. Der natürliche Eigenwille muß gebrochen, die Liebe zu Wahrheit, Gehorsam und Fleiß gefördert, Lüge und Müßiggang vermieden werden. In aller Einfalt und Treue sind die Kinder zum Gebet anzuweisen, sie sollen nicht «gute Ursach mit dem Mund fürgeben und doch einen falschen und bösen Grund im Herzen haben». «Höchst nötig und nützlich ist es auch, den Grund zu einer wahren Erfahrung zu legen», daß man die Kinder mit Fleiß «weise auf die göttliche providentz, daß sie nicht meinen, daß etwas von ungefähr geschehe, sondern vielmehr in allen Dingen gewiß versichert sein, daß es aus göttlicher heiliger Fürsehung, oder aus seinem gerechten Verhängnis oder Zulassung geschehen ... Wenn man durch die zu allen Zeiten bestätigte Erfahrung überzeugt ist, daß es mit dem ernstlichen und ungeheuchelten Christentum allezeit besser gestanden unter der Verfolgung, als wenn das äußerliche Wesen in großem Flor und Ansehen gestanden, wird man gewiß die Zeiten der Verfolgung nicht so sehr scheuen, noch für so schädlich achten, wie Fleisch und Blut insgemein zu thun pfleget, sondern mit größerer Ehrerbietigkeit Jesum den Gekreuzigten für die wahre Weisheit der Christen, und die Nachfolge seines Leidens für die größte Seligkeit auf Erden erkennen [90].»

Es ist erstaunlich, wie Francke vieles, was eine spätere Zeit

erst wieder entdecken mußte, in den Dienst des biblischen Unterrichts gestellt hat: die Einteilung in Altersstufen, das lebendige Erzählen, das Verhalten des Lehrers, die Verbindung des biblischen Stoffes mit dem Leben der Kinder und die Gesichtspunkte der göttlichen Vorsehung und der Bewährung im Leiden. Nie vorher und nachher ist in so umfassender Weise biblischer Unterricht gefordert und dargestellt worden. Allerdings scheint die Praxis in den Halleschen Anstalten das Ideal nicht immer erreicht zu haben [91].

Für den Moment hat Francke offenbar Anklang gefunden. 1729 bestimmt die württembergische Schulordnung, es sei in der Schule eine Bibel anzuschaffen; am Morgen solle der Schulmeister selbst ein Stück daraus vorlesen und die Kinder, die daheim Bibeln hätten, zur eigenen Bibellektüre anhalten. Die K. Preuß. V.O. über das Kirchen- und Schulwesen schreibt 1735 vor, jedes Kind müsse ein Neues Testament haben und in jeder Schule seien einige Bibeln zum Gebrauch der Schüler anzuschaffen [92].

Allein, später ist man vom biblischen Unterricht abgekommen. Erst im neunzehnten Jahrhundert erwachte das Interesse daran erneut. Er wurde in den Lehrplan aufgenommen; ungefähr gleichzeitig erschienen mehrere Hilfsmittel. Wir nennen hier nur Kurtz [93].

*Johann Heinrich Kurtz*, Professor zu Dorpath, gab 1843 sein «Lehrbuch der heiligen Geschichte» heraus. In rascher Folge erschienen mehrere Auflagen, da es einem Bedürfnis entsprach. Kurtz dachte sich als Benützer die Gymnasialklassen. Dort wurde damals viel dogmatischer Unterricht getrieben, die Einführung in die Heilige Schrift aber vernachlässigt. Er fand kein einziges Lehrbuch, das sich als brauchbar erwiesen hätte. Es schien ihm aber von besonderer Wichtigkeit zu sein, die in den untern Klassen erworbene Kenntnis der biblischen Geschichte als einen «vom ewigen Ratschluß Gottes beseelten

und einheitlich gegliederten Organismus» aufzuzeigen. Grundlage dieses Unterrichts sollte immer die Schrift selbst sein.

Den Stoff gestaltet er unter dem Gesichtspunkt der Erlösung. Das Alte Testament ist die Vorbereitung und Anbahnung des Heils nach dem Sündenfall, das Neue die Ausführung, Aneignung und Vollendung des Heils. Es gelingt ihm, den Stoff chronologisch zu bieten, ohne der biblischen Reihenfolge allzusehr Gewalt anzutun. Die ganze Lehrdichtung, mit Ausnahme des Predigers, schiebt er hinter Salomos Herrlichkeit und Fall ein, die Propheten erhalten ihre entsprechende Stelle im zweiten Königsbuch bzw. in der Chronik. Die Evangelien werden nicht auseinandergehalten, sondern harmonisiert. Die Briefe sind in die Apostelgeschichte hineingearbeitet. So ist ein Buch entstanden, das im Unterricht seinen Zweck gut erfüllt haben muß [94].

Neun Jahre vor Kurtz hatte aber der als Seelsorger wie als Erzieher gleich bedeutende Basler Pfarrer *Eucharius Kündig* ein Buch herausgegeben, das die Forderung nach biblischem Unterricht in noch besserem Maße erfüllt, und das wir darum an den Schluß stellen: «Biblische Geschichte für den Jugendunterricht und als Einleitung in das Bibellesen» (Basel 1834). Der Unterricht soll, wie er in der Vorrede ausführt, von der Bibel ausgehen und stets auf sie zurückführen. Er muß die Jugend mit dem Hauptinhalt der Heiligen Schrift vertraut machen, ihn verstehen und anwenden lehren. Für das kleine Kind ist die biblische Geschichte da; die reifere Jugend hat ein Recht, in das Lesen und den Geist der Schrift eingeführt zu werden. Während des Unterrichts werden die Kernsprüche eingeprägt.

Wie sucht Kündig sein Ziel zu erreichen? In vierundachtzig Lektionen wird das Alte, in hundertundelf Lektionen das Neue Testament behandelt. Ein Anhang zum Alten Testament schlägt auf Grund der Makkabäerbücher und des Josephus die

Brücke von Maleachi zu Jesus. Der Anhang zum Neuen Testament bespricht die mutmaßlichen Schicksale der Apostel nach Schluß der Apostelgeschichte, gibt Auskunft über die Briefe, soweit sie nicht schon früher erwähnt wurden, und erzählt die Zerstörung Jerusalems. Den Schluß macht eine tabellarische Übersicht über die Geschichte der christlichen Kirche. Jede Lektion beginnt mit einer Überschrift, die den Inhalt kurz zusammenfaßt. Darunter steht die entsprechende Bibelstelle. Jeder Name und alles, was dem Verständnis Schwierigkeiten bereitet, wird in Fußnoten erklärt. Sprüche, die sich zum Auswendiglernen eignen, werden an jede Lektion angehängt. Finden sie sich bereits im Text, so sind sie durch Fettdruck hervorgehoben [95].

Kein Wunder, daß dieses Buch mehrere Auflagen erlebte und lange Zeit in Basels Schulen gebraucht wurde! Schade nur, daß es sich nicht allgemein durchsetzte. Heute ist es in Vergessenheit geraten und fristet nur noch ein verborgenes Dasein in den Bibliotheken. Der Grund mag darin zu suchen sein, daß seine Benützung eine methodische Schulung des Lehrers voraussetzt, die er meist nicht besitzt. So ist Kündig durch die *Salis*sche biblische Geschichte in Basel verdrängt worden, ein Werk, das als Geschichtenbuch ausgezeichnet war, aber bewußt darauf verzichtete, zum biblischen Unterricht anzuleiten [96].

Nicht besser erging es der Bibelkunde in der großen Welt draußen. 1854 wurde in Preußen ein Regulativ für den Unterricht an den evangelischen Schulseminarien erlassen, das darauf ausging, bloß zu bieten, was im Unterricht direkt verwendbar sei. Alle Art von Wissenschaft, auch die schöne Literatur, sollte weichen, weil sie den Lehrern nur den Kamm würde schwellen machen. Dieser Engherzigkeit fiel auch die Bibelkunde zum Opfer. Man wollte in ihr die Bibelkritik treffen, schüttete aber das Kind mit dem Bade aus [97].

## 2. *Jenseitigkeit als Ereignis.*

Die Geschichte der Katechetik zeigt eine Reihe eindrucksvoller Versuche, die Bibel der Jugend lebendig darzubieten. An «Biblischen Geschichten» und Bearbeitungen der lehrhaften Gebiete für die Schüler besteht auch heute kein Mangel.

Die Frage ist aber nicht, ob die Darstellung anregend gestaltet werden kann, sondern ob die Jugend glaubt. Sie soll mit dem Jenseits rechnen lernen und aus der Umklammerung durch das Diesseits befreit werden. Der Unterricht erreicht erst sein Ziel, wenn sich an den Schülern das Geheimnis verwirklicht, das Paulus in die Worte faßt: Nun lebe nicht mehr ich, sondern Christus lebt in mir. Es geht um die neue Schöpfung in Christus, von der 2. Kor. 5, 17 spricht [98].

Dabei aber handelt es sich um eine wahrhaft kopernikanische Wendung. Das Kind ist ja völlig in der Diesseitigkeit befangen. Je älter es wird, desto tiefer! Der Schüler aber soll frei werden von der Verstrickung, in die er durch den Umschwung im Zeitalter der Aufklärung hineingeraten ist, und rechnen lernen mit der Gewalt Gottes, den er nicht schaut und im irdischen Sinn nicht hört. Die Bibel muß zur Grundlage werden, wo sie bisher ein bloßer Gegenstand des Für und Wider war, zu dem man nach Belieben ein Ja oder Nein sprechen konnte. Darin besteht die Aufgabe der Unterweisung. Sie kann völlig biblisch und umfassend sein und doch ihr Ziel nicht erreichen. Nur wenn der Schüler ihren Inhalt in sein Leben hineinnimmt und ihn zur Richtlinie seines Denkens, Redens und Handelns macht, hat der Unterricht seine Aufgabe erfüllt. Es muß zu einer Umkehr kommen.

Erschwert wird diese Zielsetzung dadurch, daß der Schüler ja noch gar nicht reif ist; heute mag er dem Gehörten zustimmen, morgen sich davon abwenden. Der gleiche Bursche, der sich während des Unterrichts besonders aufgeschlossen zeigt,

kann sich mit Wucht gegen das Evangelium wenden, ehe einige Jahre verflossen sind.

Ein weiteres Hindernis liegt darin, daß dieses Erfülltwerden mit dem Heiligen Geist, diese Berufung und Erwählung zum Evangelium nicht feststellbar ist. Wissensstoff läßt sich abfragen, Nachfolge Christi kann in verborgener Gestalt geschehen, und Täuschungen sind häufig.

Für das Kind bedeutet die Verwurzelung in der Jenseitigkeit ein Versetztwerden aus dem Gewohnten ins Ungewohnte. Es sieht sich auf andere Maßstäbe angewiesen als die üblichen. Diesem Unternehmen setzt es Widerstand entgegen, bewußt oder unbewußt, heimlich oder offen.

Mit lebendiger Erzählung allein ist es darum nicht getan. Das Kind kann sie mit Vergnügen anhören, ohne ihr Glauben zu schenken. Am Glauben, am Zutrauen zum Dargebotenen, an der Jenseitigkeit hängt alles. Lehren und Ermahnungen fruchten wenig, Beispiele mehr, aber sie schlagen nicht durch. Die Wurzeln des Widerstandes liegen in Tiefen, in die unser Verstand nicht hinabreicht.

Wie erhält das Kind die gültige Antwort auf seine Fragen, wie wird es überzeugt? Besteht überhaupt eine Möglichkeit, ihm die Jenseitigkeit zum eigenen Lebensraum werden zu lassen?

## 2.

Die Lösung dieser ungeheuren Schwierigkeit gibt uns die Beobachtung, daß in der Urchristenheit wenige Stunden genügt haben, um einen Neugewonnenen für sein ganzes Leben in die Nachfolge Christi zu stellen. Der Kämmerer aus Mohrenland wurde während der kurzen Fahrt auf der Straße von Jerusalem nach Gaza zur Taufe vorbereitet, der Kerkermeister zu Philippi in einer einzigen Nacht [99]. Ein paar Wochen vermochten aus den Bewohnern der gleichen Stadt die Gemeinde

zu machen, die zu einem der herrlichsten Briefe des Neuen Testamentes Anlaß gab. Wo wir hinblicken, geschieht in kürzester Zeit Größtes. Wie hebt sich das ab von den mageren Früchten unseres jahrelangen Unterrichts!

Die Ursache dieses erstaunlichen Ertrages der Verkündigung liegt nicht etwa darin, daß die Apostel mit weniger Widerstand hätten rechnen müssen, als wir heute. Christus, für den geworben wurde, war gekreuzigt. Damit fiel er als Heiland für die Leute des Römischen Reiches und die Juden «außer Betracht». Die Heiden stießen sich überdies an der Unsichtbarkeit Gottes. Dennoch wurden rings um das Mittelmeer Gemeinden gegründet. Wir stehen vor einem Wunder. Wie ist es zu erklären [100]?

Den Schlüssel finden wir im Verhalten der Sendboten. Durch ihre Bewährung wurde die Jenseitigkeit Ereignis. Zu Philippi war vor den überraschten Augen derer, die die Geißelung und Gefangennahme des Paulus und Silas miterlebten, Christus gegenwärtig. Nur aus seiner Kraft konnten solche Leiden ertragen werden. Paulus verzichtete auf jede Art von Propaganda; man denke nur, wie er der Wahrsagerin das Reden verbot. Dafür war seine Sprache gesättigt mit Jenseitigkeit [101]. Der Hörer, vielleicht zuerst bloß neugierig, sah sich vor die himmlische Welt gestellt. Die Nachfolge Jesu wurde nicht bloß verkündet, sondern verwirklicht. Das Reich Gottes erstand im Verhalten der Sendboten vor den Blicken der Heiden und Juden.

Den Grund dafür bildete die innige Vertrautheit der Zeugen mit dem Evangelium. Sie schöpften daraus. Was sie berichteten, war erlebt. Das galt nicht nur für die eigentlichen Apostel; die Unbekannten, die die Gemeinden zu Antiochia und Rom gründeten, müssen in gleicher Weise vom Geist erfüllt gewesen sein.

So wurde das Wort vom Gekreuzigten, das den Juden ein

Ärgernis und den Griechen eine Torheit war, den Hörern eine Gotteskraft[102]. Nicht die Botschaft «an sich» gewann ihre Herzen, sondern das Sichtbarwerden des Evangeliums in den Zeugen. Die Heiden begannen an Christus zu glauben, weil er in den Aposteln wirkte. Sie warteten auf das Reich Gottes, weil sie seinen Gliedern begegneten. Sie öffneten sich dem Heiligen Geist, weil sie ihn am Werke sahen.

Das geschah, obwohl die Zeugen keineswegs vollkommen waren. Im Gegenteil: Petrus und Paulus sind gebrochene Menschen. Sie tragen eine Schuld mit sich. Nicht einmal angesichts der Umwelt vermögen sie eine untadelige Haltung zu wahren. Man denke an die Auseinandersetzung von Galater 2! Darin wird aber deutlich, daß es sich in der Nachfolge Jesu nicht um ein irdisches Heldentum, sondern um das Leben aus der Vergebung handelt. Die Apostel erweisen sich ganz angewiesen auf die Gnade des Herrn. Ohne ihn können sie nichts tun. Gerade ihre Niederlagen mögen darum auf die Hörer Eindruck gemacht haben. Die Kraft des Herrn erwies sich in den Schwachen mächtig[103].

Im Unterricht ist die Situation erneuert, in der sich die Urchristenheit befand. Sie stand einer Welt gegenüber, die ihre Botschaft ablehnte. Nicht nur vor Gericht, sondern im täglichen Leben mußte sie sich bewähren. Jede Miene, jeder Blick, jede Handbewegung hatte Bedeutung für das Reich Gottes und konnte sich positiv oder negativ auswirken[104].

Niemand ist so kontrolliert wie der Lehrer. Die Augenpaare der ganzen Klasse richten sich auf ihn, sein Benehmen wird nach der Stunde besprochen und kritisiert. Die Klasse steht auf einem Boden, der sich mehr von unseren eigenen Grundlagen unterscheidet als das Heidentum der ersten Jahrhunderte vom Evangelium. Damals war immerhin noch, auch bei denen, die Christus ablehnten, eine gewisse Jenseitigkeit vorhanden; man denke an den Rat des Gamaliel[105] und an den

Hauptmann unter dem Kreuz Jesu [106]. Heute stecken wir tief im Materialismus.

Soll es zur wahren Antwort kommen, muß nicht weniger geschehen, als daß dem Schüler durch den Lehrer die Nachfolge Christi vorgelebt wird. Der Herr sagt selbst: «An ihren Früchten sollt ihr sie erkennen [107].» Das gilt in erster Linie für den biblischen Unterricht. Der Lehrer hat gegenüber der Schar, die sich alle möglichen Freiheiten und Ungezogenheiten herausnimmt, ohne Ausnahme und ohne Unterbrechung die biblische Linie in seinem Verhalten zu wahren. Ebenso stark wie vom Dargebotenen selbst wird von seiner Stellung in der Klasse der Segen des Unterrichts abhängen. Unterricht heißt, in der steten Bezogenheit auf Gott stehen; nur so erhält der Schüler die biblische Antwort.

Wir müssen uns klar werden, was das bedeutet. Der Lehrer kann ja nicht nur erzählen, sondern muß von den Schülern Pünktlichkeit verlangen, Sprüche und Lieder auswendig lernen lassen, in die komplizierte Struktur der Bibel einführen; all das erfordert Arbeit. Die Schüler aber sind dazu unwillig. Sie lehnen den Beweggrund, der hinter dieser Mühsal steht, ab und setzen dem Lehrer Widerstand entgegen. Wer kann in einer solchen Lage seine Nerven beherrschen? Wie leicht kommt es zu Temperamentsausbrüchen und ähnlichen Entgleisungen! Der Schüler beobachtet scharf. Irgendein unziemlicher Ausdruck oder eine Art, sich zu geben, die mit dem Evangelium nicht übereinstimmt, kann die ganze Botschaft unglaubwürdig machen. Die Schüler werden sich einst weniger an das erinnern, was sie selber getan oder unterlassen haben, als an den Anblick, den ihnen der Lehrer bot. Eine einzige Bewegung, die vor Christus nicht bestehen kann, ist imstande, Verheerungen anzurichten [108].

Die Notwendigkeit, vor den Augen der Schüler die Nachfolge Jesu im vollen Sinn des Wortes zu verwirklichen, hat

zuerst der Pietismus als Voraussetzung eines gesegneten Unterrichts erkannt. Francke forderte sie, wie wir gesehen haben, eindringlich. Auch auf Zinzendorf sei hingewiesen. In die Praxis hat sie Hübner übertragen. So erklärt sich der Erfolg seines Werkleins, trotz den Mängeln, die ihm anhaften.

## 4.

Ebenso wichtig wie das ethische Verhalten ist die intellektuelle Redlichkeit. Prüfen wir unsere eigene Erinnerung an den biblischen Unterricht, den wir in der Jugend genossen haben, so stoßen wir auf Versager, wie die merkwürdigen Erklärungen des Nadelöhrs [109], die uns schon damals nicht zu überzeugen vermochten, die schäbigen Ausflüchte bei der Besprechung des Satzes: «So dir jemand einen Streich gibt auf den rechten Backen, dem biete den andern auch dar [110]», und die salbungsvollen Ermahnungen über den Splitter und den Balken im Auge [111].

Noch schwieriger gestalten die tragischen Situationen den Unterricht, die uns so oder so in Schuld hineinführen. Wie steht es mit der Notlüge, um einen andern zu retten? Sollen wir die Wahrheit sagen und ihn dadurch dem Unglück ausliefern, oder ihn herauslügen, Ausflüchte gebrauchen, oder einfach schweigen? Jedes Kind stößt in der Schule oder daheim auf diese Frage und bringt sie im Unterricht bei der nächsten Gelegenheit vor. Wehe dem Lehrer, der dann in einer Weise antwortet, die sich nicht mit dem Evangelium in Einklang bringen läßt.

Da sind ferner die Grenzen unseres ethischen Erkennens. Wo hört beim erblich belasteten Verbrecher das Verhängnis auf und wo beginnt die Schuld? Man denke an Jesu Wort: Es muß ja Ärgernis kommen, doch weh dem Menschen, durch welchen Ärgernis kommt [112]. Das Kind sieht sich selber täglich

vor den Zweifel gestellt: Habe ich aus meinem eigenen Willen heraus unrecht getan, oder mußte ich böse sein?

All diese Fragen können nur beantwortet werden durch den Hinweis auf Gott und das Aufzeigen der Grenzen, die dem Menschen gesetzt sind. In der Antwort selbst wird die Jenseitigkeit Ereignis, sofern sie dem Sinn, dem Geist und der Form nach wirklich biblisch ist. Vom Menschen aus läßt sich keines dieser Probleme lösen. Ja es kann überhaupt keine logisch befriedigende Antwort gegeben werden. Die Erörterung muß sich auf einer Ebene bewegen, die über dem rein Verstandesmäßigen liegt. Sie setzt das Gebet, die Bitte um Erleuchtung durch den Heiligen Geist voraus. Diese darf sich nicht nur auf die Vorbereitung der Antwort beschränken, sondern muß während des Gesprächs weitergehen. Hier wird in besonderer Weise deutlich, was den biblischen Unterricht vom profanen unterscheidet.

Lehnt der Lehrer solche Fragen als vorwitzig ab, weicht er ihrer Besprechung aus oder begnügt er sich mit Phrasen, so hat er versagt. Er wird im vollen Maße zugeben müssen, wo unsere Erkenntnismöglichkeit an ihre Grenze stößt, und darum ringen, die ganz andere Welt aufzuzeigen, die sich uns in der Bibel öffnet.

Ähnlich verhält es sich mit den Wundern, die im Neuen Testament geschehen und sich «heute im gleichen Ausmaß nicht mehr ereignen», mit Gottheit und Menschheit Jesu, mit Engeln und Dämonen. Wie häufig entsteht in ernsthaften Schülern das Gefühl der Schuld, wenn sie mit diesen Gegebenheiten innerlich nicht zurechtkommen, nicht wagen, damit herauszurücken, oder abgewiesen werden, sobald sie sich ein Herz fassen und ihre intellektuelle Not offenbaren! Die Solidarität der gemeinsamen Nachfolge, Buße und Vertrauensfreudigkeit von Lehrer und Schüler wird aber in diesen Augenblicken erlebt, wenn der Lehrer redlich bleibt, aus der Jen-

seitigkeit heraus spricht, die Entscheidung am Evangelium ernst nimmt.

Rezepte für das rechte Verhalten gibt es nicht. Wir werden uns die Antworten jedesmal vom Herrn neu erbeten und schenken lassen müssen.

5.

Dürfen wir, nachdem wir uns klargemacht haben, wie die Jenseitigkeit im Unterricht Ereignis werden muß, überhaupt noch wagen, unseren Auftrag auszurichten? Es kann auf jeden Fall nur mit Furcht und Zittern geschehen und doch mit der ganzen Freudigkeit und Zuversicht, die dem Evangelium zu eigen ist. Hier gibt es Richtlinien, die beachtet werden müssen, wenn wir nicht Niederlagen vor Gott und den Schülern erleiden sollen.

Wir denken in erster Linie daran, daß uns der Herr selbst an diesen und keinen anderen Platz gestellt hat. Das gilt es im vollen Umfang zu beherzigen. Wer wagt es noch, über eine Klasse oder einen Störenfried zu klagen, wenn er weiß, daß er durch Gott mit diesem Kinde oder mit dieser Mehrzahl von Rangen zusammengeführt worden ist. Unsere Pflicht ist, um ein volles Ja zu ringen und zu bitten, bis es von innen heraus ruhig und getrost gesagt werden kann. Nehmen wir die Klasse und den Schüler nicht aus Gottes Hand, wie sie sind, in Gehorsam und Glaubensfreude, so können wir keinem anderen zumuten, in seiner zerrütteten Ehe oder an seinem schweren Arbeitsplatz auszuharren um Christi willen; gar nicht zu reden davon, daß wir dann auch nicht mehr in die Reihe der Jünger hineingehören, sondern dem Herrn davonlaufen, vielleicht nicht äußerlich, aber innerlich!

Dennoch bleiben die Schwierigkeiten bestehen. Es wird immer wieder Schüler geben, mit denen wir nicht zurechtkommen, die Klasse wird auch an uns Fehler über Fehler ent-

decken, oft werden wir die Stunde als Geschlagene verlassen. Hier wird der Kern des Evangeliums offenbar: die Vergebung. Nur, wer wirklich und bewußt in Schuld geraten ist, erlebt sie. Ein großer Unterschied besteht zwischen der allgemeinen Unvollkommenheit und Sündhaftigkeit der Menschen und dem persönlichen Verfolgtwerden durch das Bewußtsein von begangenem Unrecht. Wo wäre diese Not häufiger als im unzulänglichen Unterricht?

Darum muß der Lehrer bei sich selbst Ernst machen mit der Botschaft von Schuld und Vergebung. Er wird deshalb darauf verzichten, vor der Klasse als Vollkommener und Heiliger dazustehen, sondern seinen Schülern ein Mitkämpfer sein, der selbst aus Gottes Gnade und aus Christi Blut und Gerechtigkeit lebt.

Jeder Fehler, den wir machen, jede Zügellosigkeit, jedes Aufbrausen und Selbstvergessen muß immer wieder vor Christus hingebracht werden; dann kann er es zum Segen sein lassen, unser Verhalten wird zu seinem Werkzeug. Wir sehen ja aus der Erinnerung an unsere eigene Schulzeit, daß gerade menschliche Unzulänglichkeiten, an denen der Lehrer selber litt, eine durchaus positive Wirkung an uns erzielten [113].

All diese Gegebenheiten muß sich der Lehrer vor Augen halten. Nur wenn er weiß um die Befangenheit der Schüler im Diesseits und lebt aus der Kraft des Jenseits, wenn er sich als schuldig erkennt und immer neu um Vergebung bittet, kann die Nachfolge Jesu, trotz aller menschlichen Unvollkommenheit, vor den Augen der Schüler Ereignis werden.

## 6.

Damit sind wir völlig auf die Hilfe des Herrn angewiesen. Seine Gegenwart gibt uns die nötige Kraft, Geduld und Ausdauer. Er allein schenkt uns die rechten Worte und Gedanken.

Unser Tun bleibt Stückwerk. Gott schafft das Entscheidende. Auf seinen Heiligen Geist kommt es an, wir erteilen den Unterricht in der Zuversicht auf ihn. Gerade diese Haltung der Jenseitigkeit, die wir notgedrungen einnehmen müssen, ist die beste Überwindung der Diesseitigkeit, in der die Schüler befangen sind.

Jenseitigkeit heißt aber, daß wir uns in die Welt des Evangeliums fügen. Macht uns ein Schüler Mühe, werden wir ihn in besonderer Weise fürbittend betreuen. Wir werden immer wieder Gott unser Anliegen vorbringen, er mag uns die rechten Gedanken und Worte und ein würdiges Verhalten schenken. Will in uns Erbitterung gegen einen Störenfried aufsteigen, so werden wir demjenigen, der uns haßt, wohltun und für den bitten, der uns beleidigt und verfolgt.

Ebenso wichtig ist, daß unter den Lehrern die Kirche Ereignis wird. Es geht nicht, daß jeder einsam seine Straße zieht und mit seinen Nöten und bösen Erfahrungen allein bleibt, sondern ein Austausch unter den Kollegen ist notwendig. Man wird nicht zögern dürfen, andern begangene Fehler mitzuteilen und Rat dafür zu suchen. Viel mehr, als bisher geschieht, wird sichtbar werden müssen, daß die Not und die Hilfe, die uns in der Kirche geboten ist, allgemein sind.

Die Form des Unterrichts hängt völlig von der Verbundenheit mit Christus ab. Wird er durch sie getragen, kann der Segen nicht ausbleiben, fehlt sie, wird auch eine lebendige Darstellung nicht wirklich in die Jenseitigkeit einführen. Der Lehrer selbst bietet die Illustration für die Botschaft. Ist dieser Vordergrund nicht vorhanden, so kann der Schüler auch nicht zum Hintergrund durchdringen. Ist er da, so wird selbst eine mangelhafte Darstellung aufgewogen werden durch das Beispiel, das der Schüler vom Lehrer empfängt [114].

Das kann selbstverständlich nicht anders geschehen, als daß der Lehrer sich vor Gott auf seinen Unterricht rüstet

und daß er die Verbindung mit Gott während der Stunde aufrechterhält. Was das eigentliche Wesen der Seelsorge ausmacht, das Dreieckverhältnis: Helfender, Gott, Ratsuchender, unterscheidet auch den biblischen Unterricht vom profanen. Wer die Zügel über sich nicht straff in der Hand hält, sollte die Finger davon lassen.

Damit wird das Gewicht verlagert. Im profanen Unterricht liegt das Hauptaugenmerk des Lehrers auf dem Verhalten der Schüler, im biblischen Unterricht auf dem eigenen Tun. Nur ein Lehrer, der sich streng in Zucht hält, wird wirklich unterrichten können.

Hier erhalten wir die Lösung des Rätsels, das wir im ersten Teil (Die Not) gestreift haben: Warum können pädagogisch unbeholfene Lehrer einen Unterricht erteilen, der reiche Früchte trägt, und gut geschulte Erzieher völlig versagen? Und warum sind Früchte möglich, trotz Unordnung während der Lektion, und Ergebnislosigkeit, trotz äußerlich flottem Betrieb? Der Schüler merkt eben, ob der Lehrer auf die Jenseitigkeit hin orientiert ist oder nicht. Ein Unterricht, der nur mit den Mitteln der Diesseitigkeit arbeitet, wird nie seine Aufgaben erfüllen. Darum kann ein äußerlich guter Unterricht schlecht sein und ein äußerlich schlechter gut.

Freilich besteht, wie wir bereits bemerkten, die besondere Tragik des Unterrichts darin, daß die Jünger Jesu von jeher Anstoß erregt haben. Sie sind in den ersten Jahrhunderten, ja bis in die Gegenwart hinein verfolgt worden, und die Feindschaft hat sich nicht nur an ihren Mängeln entzündet, sondern in erster Linie an dem, was sie zu vertreten hatten. Christus selbst prägt das Wort vom Haß gegen Vater und Mutter. Das Ernstmachen mit dem Evangelium kann in wahrhaft ausweglose Situationen führen und darum die Kritik scheinbar Gutgesinnter mit Recht erregen. Denken wir etwa, nur um ein Beispiel anzuführen, an die Mission. Viele Nachkommen von

Sendboten in fremde Erdteile sind dem Atheismus verfallen, weil sie ihren Eltern nicht verzeihen konnten, daß sie zurückstehen mußten vor Gottes Auftrag. Etwas davon muß notwendigerweise im Unterricht anklingen. Um so wichtiger ist es, daß die Jenseitigkeit seinen ganzen Gehalt bestimmt.

Darum soll der Lehrer sich selbst ständig im Auge haben. Jede Unart der Schüler fordert ihn auf, sich in seinen Handlungen zu beherrschen; keine Steigerung des Tones soll eine rein menschliche Erregung und Unzulänglichkeit verraten.

## 7.

Äußerlich erfreuliche Lösungen des Problems, das uns beschäftigt, können unechte Antworten auf die Frage sein, die die Schüler an den Lehrer zu stellen haben. Es genügt beispielsweise nicht, daß die Zöglinge imstande sind, alles Wesentliche über Gott, Christus, Heiligen Geist, Offenbarung im Alten und Neuen Testament, Gnade, Glauben, vielleicht sogar Prädestination und Willensfreiheit herzusagen, wenn sie nicht innerlich daran beteiligt sind. Examen sind im biblischen Unterricht eine anfechtbare Sache. Es ist ja wohl möglich, daß ein Schüler mit seinem Verstand nicht zu erfassen vermag, was ihm zur Seligkeit dient; hier gilt aber auch kein Brillieren mit dem Gedächtnis und dem Verstand. Mancher wertvolle Junge und manches nachdenkliche Mädchen wird in der Prüfung schlecht abschneiden, während andere, weniger weit fortgeschrittene, glänzen [115].

Eine weitere unechte Antwort ist es, wenn wir die Schüler bloß unterhalten. Man kann die biblischen Geschichten dramatisch und packend erzählen, auf alle Gedächtnisarbeit verzichten, reiche Illustrationen aus Vergangenheit und Gegenwart heranziehen; dann wird der Unterricht als hübsche Unterhaltung in der Erinnerung bleiben. Der Schüler ist aber

mit der Jenseitigkeit nicht in Berührung gekommen. Damit ist auch diese Antwort unecht [116].

Solches Ausweichen entsteht, wenn wir den Schwierigkeiten entgehen möchten, die aus der gegebenen Lage erwachsen. Wir haben es nun einmal mit dem bestimmten Stoff der Bibel zu tun, müssen dem Gedächtnis der Schüler viel zumuten und sind einer Klasse, nicht bloß Einzelnen gegenübergestellt. Diese Lage erlaubt uns nicht, es bei der Antwort, wie wir sie darzustellen versucht haben, bewenden zu lassen, sondern nötigt uns, die Tatsachen ins Auge zu fassen und zu erwägen, wie ihnen zu begegnen sei.

Welche Not bereitet uns schon der Umstand, daß wir biblischen, d. h. an die Bibel gebundenen Unterricht erteilen sollen! Die Bibel ist ja ein so kompliziertes Buch, daß man daran verzweifeln möchte. Theologisch nicht Gebildete, und nun gar Kinder, sind in ihren Gehalt und ihre Form einzuführen. Der äußere Aufbau entspricht nicht dem, was wir gewohnt sind, sie ordnet die Schriften nach ihrer Art und Weise und nicht chronologisch. Wer die Zeitgeschichte der Propheten wissen möchte, muß sich an 2. Könige und 2. Chronika wenden; die Apostelgeschichte erzählt die Ereignisse, die in den Briefen vorausgesetzt werden. Wer kann sich da zurechtfinden?

Damit nicht genug. Jedermann ist in Verlegenheit, welchen Rat er erteilen soll auf die Frage nach dem besten Weg, in die Bibel hineinzukommen. Muß man am Anfang beginnen und sich durchlesen, oder ist es besser, eine Auswahl zu treffen und sich mit wertvollen und leicht verständlichen Büchern, wie den Evangelien, dem Philipperbrief und den Psalmen, zu begnügen? Wer die Bibel der Reihe nach liest, trifft schon bald auf anstößige Begebenheiten und strandet später in den Gesetzen. Dazu kommt die Unordnung, in die ganze Teile geraten sind, man denke nur an Jeremia, und die Erschwerung

des Verständnisses durch die besondere Art der Darstellung, etwa bei den drei ersten Evangelien und bei Johannes. All das muß überwunden werden, soll der Leser zum rechten Verständnis der Schrift durchdringen. Die Schüler sollen heimisch werden in der Schrift. Wer aber kennt heute die vielen verborgenen Stellen, die die Brunnstuben sind, aus denen wir leben? Man spreche einmal mit einem Gemeinschaftsmann, der tüchtig eingeübt ist auf die Belege, die die Bibel für seine Sonderauffassung bietet, und man wird erkennen, wie begrenzt die Bibelkenntnis der kirchlichen Gemeindeglieder ist.

Weiter erschwert wird der biblische Unterricht dadurch, daß die Kenntnis des Stoffes an sich wenig bedeutet. Sie will einführen in das lebendige Verhältnis zu Christus, in die Verbundenheit mit dem Herrn der Kirche. Bibelkunde ist nie Selbstzweck, sondern stets Mittel. Der Unterricht kann nur die Vorbereitung sein, damit das Kind jetzt und später aus der Kraft zu leben vermag, die ihm einzig das Evangelium bietet. Wer sich nicht unablässig in die Schrift vertieft, sein Innenleben an ihr orientiert und sich von ihr das Entscheidende sagen läßt, formt, ohne es zu merken, sein eigenes Bild von Gott und pflegt seinen Glauben, der nur wenig mit dem biblischen übereinstimmt. Das ganze Leben hindurch muß die Bibel herangezogen werden, soll die Nachfolge Jesu lebendig bleiben. Dazu dient der Unterricht. In Freud und Leid, in den Entscheidungen, die der Alltag bringt, in Gewissensfragen — überall ist Christus der Weg und die Wahrheit und das Leben, niemand kommt zum Vater denn durch Ihn. Die Bibel ist die Quelle, aus der wir schöpfen, um den Herrn wirklich zu kennen und zu erkennen.

Dabei geht es nicht nur um den Einzelnen und um sein Wohl und Wehe, sondern um die Gemeinschaft derer, die in der Jenseitigkeit verwurzelt sind. Das Kind, das durch den

biblischen Unterricht hindurchgegangen ist, soll ihre Reihen stärken, damit der Diesseitigkeit immer mehr entgegengewirkt wird. Die Welt kann nur aus der Jenseitigkeit heraus gesund werden. Dazu bedarf es nicht bloß Einzelner, die im stillen Kämmerlein beten und ihre private Frömmigkeit pflegen, sondern der ganzen Kirche. Wir müssen wieder lernen, daß die biblische Unterweisung ihr Ziel in der Gemeinde sehen soll und nicht allein in der individuellen Frömmigkeit. Die Mächte des Diesseits sind so gewaltig, der Fürst dieser Welt macht sich so breit, daß wir angewiesen sind auf die Hilfe des Bruders und nach links und rechts die Reihen schließen müssen: Alle verbunden untereinander durch den gemeinsamen Boden, auf dem wir stehen, das Vertrauen auf den unsichtbaren himmlischen Vater und das unbedingte Rechnen mit seiner Kraft und Herrlichkeit. Jedes Kind, das den Unterricht verläßt, muß den Blick fest auf das Reich Gottes gerichtet halten; geschieht das nicht, so hat er sein Ziel verfehlt.

Der Unterricht ist die Entscheidungsstunde. In der evangelischen Christenheit wird er ja leider oft nicht ergänzt durch den späteren Kontakt mit dem Gemeindegottesdienst und das Eingetauchtsein in das Kirchenjahr, wie im Katholizismus. Wird die Gelegenheit des Unterrichts versäumt, ist Unwiederbringliches verloren.

Es ist darum nicht mit der richtigen inneren Einstellung getan, sondern es wird notwendig, daß wir genau Bescheid wissen über die Gestaltung des Stoffes, über das Funktionieren des Gedächtnisses und die richtigen Methoden der Aneignung und über die Grundregeln der Disziplin. Diesen Gebieten sollen die folgenden Abschnitte gewidmet sein.

## 8.

Es gibt ein Zeichen dafür, ob in unserem Unterricht die Jenseitigkeit Ereignis und in der Schulstube das Reich Gottes

Wirklichkeit geworden ist: Erteilen wir die Unterweisung mit Freude oder mit Seufzen? Evangelium heißt freudige Botschaft. Werden Kinder zu ihm hingeführt, muß etwas von seiner überströmenden Fröhlichkeit spürbar werden. Ein rechtschaffener biblischer Unterricht ist von Heiterkeit erfüllt.

Damit ist nicht Vergnügen gemeint. Die biblische Freude weiß um das Kreuz Jesu. Sie ist darum unabhängig von Temperament und Veranlagung, äußeren Umständen und Zukunftsaussichten. Ja sie kommt in besonderer Weise dann zum Ausdruck, wenn, menschlich gesprochen, kein Anlaß dazu wäre. Paulus schreibt seine unvergänglichen Worte darüber nach Verfolgung, die er durchmachen mußte, oder im Gefängnis. Wir begegnen ihr am Bett von Dauerkranken, sogar auf dem Gottesacker. Diese durch Christus geschenkte und durch den Heiligen Geist erfüllte Freude soll den Unterricht tragen. Ist sie gegenwärtig, so darf gesagt werden, der Unterricht sei auf dem rechten Weg. Fehlt sie, so mangelt das Entscheidende.

Vergnügen gibt es auch da, wo eine unechte Antwort auf das Problem des Unterrichts gegeben wird. Hat der Lehrer die Gabe, unterhaltsam zu erzählen, ist er von Natur aus guter Laune, weiß er mit Kindern umzugehen, so ist für Vergnügen reichlich gesorgt. Mit der biblischen Freude hat das aber nichts zu tun.

Die biblische Freude kommt dann am schönsten zum Ausdruck, wenn wir mit Schülern Schwierigkeiten haben. Gelingt es dank der Gnade Gottes, mit widerspenstigen Elementen zu Rande zu kommen, gliedern sich asoziale Charaktere in die Klasse ein, so ist ein Sieg errungen, in dem die Jenseitigkeit Ereignis wird, und der darum zur Freude Anlaß gibt.

# V. Die Gestaltung

## 1. *Die didaktische Grundlage.*

Für die Gestaltung des Unterrichts ergibt sich die historische Entwicklung aus dem Abschnitt: Die Botschaft. Hier können wir uns darum beschränken auf *Herbarts* allgemeine Pädagogik [117], diese heute vergessene oder nur ungenügend bekannte wissenschaftlich zuverlässige Grundlegung des Unterrichts.

Herbart hat entdeckt, daß jede Darbietung, soll sie zum Eigentum des Schülers werden, unter Berücksichtigung von vier Gesichtspunkten zu geschehen hat:

1. Der Stoff muß gezeigt werden, in seinen Einzelheiten so anschaulich dargestellt, daß beim Schüler volle Klarheit darüber entsteht (Klarheit).

2. Die einzelne Darstellung kann aber nicht isoliert sein; der Schüler darf nicht unzusammenhängend heute dies und morgen jenes erfahren, sondern eines muß mit dem anderen verknüpft werden, so daß sich die einzelnen Stoffe und die Vorstellungen darüber beim Schüler assoziieren; m. a. W., in jeder Lektion ist zu bedenken, daß der Unterricht nicht sprunghaft, sondern kontinuierlich sein soll (Assoziation).

3. Das ist aber nur möglich, wenn der Lehrer das ganze Stoffgebiet, das er zu vermitteln hat, unter einem großen Gesichtspunkt sieht, so daß sich das Einzelne dem Ganzen einordnet. Jede Lektion ist von diesem Gesichtspunkt aus zu erteilen, so daß sie dem Schüler als sinnvoller Teil eines Systems und nicht als Bruchstück erscheint (System).

4. Endlich muß der Schüler wissen, warum er lernt. Der

Unterricht muß ins Leben eingreifen. Wege müssen gezeigt werden, wie das Erworbene angewendet werden kann (Methode).

Hätten wir Mathematik zu lehren, so ergäbe sich die Anwendung dieser Grundsätze von selbst. Soll ein Zylinder berechnet werden, so muß das Problem eingehend dargestellt und erläutert werden; dabei repetiert der Schüler die Bestimmung des Kreisinhalts usw., da sie Teile der Zylinderberechnung darstellen. Die durchgehende Gesetzmäßigkeit der Mathematik wird ihm bewußt. Endlich wird der Lehrer nicht verfehlen, das Gelernte auf die Praxis, etwa auf das Ausmessen eines Baumstammes, anzuwenden.

Nun aber hat Herbart seinen eigenen pädagogischen Versuchen die Odyssee zugrunde gelegt, um an ihr die Gesinnung der Schüler zu bilden [118]. Hier ist die Sache bedeutend schwieriger. Denn: «Langweilig zu sein ist die ärgste Sünde des Unterrichts; sein Vorrecht ist es, Steppen und Moräste zu überfliegen; kann er nicht immer in angenehmen Tälern wandeln, so übt er dagegen im Bergsteigen und belohnt durch große Aussichten [119].» «Das Interessante ist es, was die Vertiefungen verfolgen und die Besinnungen sammeln soll [120].» Das Herz soll dem Schüler «groß und voll» werden, wie es Herbart für den synthetischen Unterricht fordert [121]. Darum keine gesuchte Manier, kein Schema [122]. Es handelt sich bei Herbarts Regeln nicht um Einteilung der Lehrstunde, um einen Stundenaufbau, sondern um Gesichtspunkte, die eine immer neue Anwendung finden können, kein pedantisches Darstellen oder gar Vorbereiten und Darstellen, Repetieren, das Ziel zeigen und Anwenden. Herbart wendet sich ausdrücklich gegen das «Moralisieren». Schon in der bloßen Darstellung kann die Verknüpfung enthalten sein, dadurch daß alles bereits Besprochene berücksichtigt wird; das System, indem der Ausgangspunkt beim Allgemeinen, das dem behandelten

Stoffgebiet zu Grunde liegt, gewählt wird; die Anwendung, indem lebendig erzählt und der Schüler begeistert wird.

Einmal gehen wir vom Leben aus, ein ander Mal vom Stoff; heute werden wir vielleicht nur erzählen, morgen erzählen und die Probleme, die in der Erzählung stecken, besprechen und übermorgen die «Anwendung» bei jedem einzelnen Punkt der Darstellung einflechten. Die Darbietung muß den Schüler aufmerken lassen, in Erwartung versetzen, zum Fordern bringen, zum Handeln anleiten. Er soll wählen lernen, Grundsätze bilden, kämpfen. Sein Urteilsvermögen muß geschärft, die richtige Entschließung gefördert und durch die Wärme des Unterrichts die Selbstnötigung (das eigen Wollen und Tunmüssen des Richtigen) des Schülers angebahnt werden. «Der Erzieher selbst wird dem Zögling ein ebenso reicher als unmittelbarer Gegenstand der Erfahrung; ja, sie sind mitten in der Lehrstunde einander ein Umgang, in welchem die Ahndung wenigstens enthalten ist von dem Umgange mit den großen Männern der Vorwelt, oder mit den rein gezeichneten Charakteren der Dichter. Abwesende, historische, poetische Personen müssen Leben erhalten von dem Leben des Lehrers. Er fange nur an; bald wird auch der Jüngling, ja der Knabe mit seiner Einbildung beitragen, und oft werden beide miteinander in großer und gewählter Gesellschaft sein, ohne dazu irgendeines Dritten zu bedürfen [123].» Aber nie dürfen die vier genannten Gesichtspunkte aus den Augen gelassen werden.

Herbarts allgemeine Pädagogik hat ein unerfreuliches Schicksal gehabt, nicht ohne des Autors eigene Schuld. Zu verstehen ist er nur von der Praxis aus; er schreibt aber reichlich abstrakt, vielleicht weil zwischen seinen Erziehungsversuchen und der Bildung seiner Theorie acht Jahre liegen [124]; auch neigt er sehr zum Klassifizieren. Ferner hat er seinen Grundsätzen den unglücklichen Namen «Formalstu-

fen» gegeben; wir haben ihn bis dahin, um Mißverständnissen vorzubeugen, vermieden.

So hat sich *Ziller* durch Herbart zu seinen Formalstufen anregen lassen; sie haben mit denen des Meisters nichts gemein als den Namen und sind selbst von seiten Herbartscher Pädagogen vielfach bekämpft worden [125]. Freilich ist Ziller an der Hineinzwängung des Religionsunterrichts in seine Formalstufen unschuldig; er warnte ausdrücklich davor: «... die Gliederung nach den vier formalen Stufen ist folglich ausgeschlossen, wo es sich bloß um ein einzelnes, durch den Unterricht uns aufgenötigtes Bedürfnis handelt ... bei Lesestücken der biblischen Geschichte mit vorwiegend lehrhafter Tendenz, wie es die Gleichnisse, die Bergpredigt oder die Geschichten von der Schöpfung, dem Sündenfall sind [126].»

Neuerdings hat *Emil Pfennigsdorf* vorgeschlagen, die Formalstufen durch dem Evangelium gemäße psychologische zu ersetzen, und zwar:

Vorbereitung mit Zielangabe
Darbietung
Bewertung
Gewissensmäßige Vertiefung
Aufruf zur Tat [127].

Damit glaubt er, wie er im Vorwort zur ersten Auflage sagt, grundsätzlich einen anderen Weg einzuschlagen als die Vertreter der Religionspädagogik aus der Herbart-Zillerschen Tradition. Wer unseren Ausführungen bis hierher gefolgt ist, weiß, daß dem nicht so ist. Zillerisch ist die Einteilung der Lektion in Stufen und das feste Schema, das Ganze nur eine leichte Abänderung der Zillerschen Methode im Sinne einer stärkeren Betonung des Willens. Selbstverständlich kann eine Lektion nach Pfennigsdorfs Anweisung zur Abwechslung anregend und mit Herbarts Grundsätzen durchaus vereinbar sein, genau so wie eine Zillersche Unterrichtsstunde.

Von Interesse ist, daß Herbarts Abneigung gegen das Moralisieren neuerdings eine Stütze gefunden hat in Amerika, freilich ohne daß Herbart genannt, wahrscheinlich nicht einmal gekannt wird. In «A social theory of religious education» schreibt *G. A. Coe*, Moralisieren schaffe eine neue Haltung des Schülers gegenüber der Geschichte als Ganzem; «eben noch lebte er in der Erzählung, nun sieht er, daß die Erzählung für den Lehrer keine Realität hat, sondern nur ein ausführlicher Weg ist, eine Abstraktion auszudrücken [128]». Sicher würde Herbart Coe beipflichten; immerhin muß auch hier das Recht der Freiheit gewahrt bleiben, Freiheit auf Grund der formalen Elemente des Unterrichts, die Herbart herausgearbeitet hat.

### 2. *Die Darstellung.*

Unterricht, der den Namen «biblisch» verdient, beruht nicht nur auf der Erlaubnis an die Schüler, zu fragen, und auf dem angemessenen Verhalten des Lehrers vor der Klasse, sondern auch auf der rechten Form der Darstellung. Gar oft aber gleicht er einem zu klein gewordenen, schlecht sitzenden oder speckigen Kleid, das die Gestalt dessen, was dargeboten wird, nicht nur nicht zur Geltung kommen läßt, sondern verhüllt, entstellt, erniedrigt und beleidigt. So wenig, wie der Schneider, der ein solches Gewand abliefert, merkt, was er anrichtet, wird der stümperhafte Lehrer inne, welches Unrecht er dem Worte Gottes und dem Schüler antut. Beide meinen es ja herzlich gut.

Darum ist es nötig, die Anweisung für die rechte Form mit Sorgfalt herauszuarbeiten. Wir haben alles, was nicht unmittelbar dieser Absicht dient, dem Kapitel von der Botschaft zugewiesen, um in keiner Weise von der Hauptsache abzulenken, und uns hier auf Herbart beschränkt.

Sofort aber hören wir den Einwand: Kann Herbart, der ja aus einer ganz andern geistigen Welt herkommt, die rechte Form des Unterrichts bieten? Die Frage ergibt sich schon aus dem unerfreulichen Schicksal, das Herbarts Neuerung beschieden war; er ist, wie wir bemerkt haben, daran mitschuldig. Dennoch halten wir sie für falsch. Herbart hat seine Unterrichtslehre aus dem Umgang mit seinen Schülern gewonnen. Er selber war damals noch jung und aufnahmefähig. Er bildete seine Zöglinge als ein Ergriffener. Alles, was er vorbringt, beruht auf Anschauung. Intuitiv gewinnt er das Richtige. Nichts ist erkünstelt oder bloße Theorie. Das beweist schon seine beschwingte Sprache. Der Leser kennt sie aus den Proben, die wir gegeben haben.

Wollen wir aber den vollen Gehalt dessen, was er uns zu bieten hat, ausschöpfen, müssen wir seine Bezeichnungen auf den griechischen Ursprung zurückführen, dem sie entnommen sind. Beim «System» denkt Herbart an das «Systema», die innere Schau des Ganzen, die hinter jeder Darbietung von Einzelheiten steht. Nur wer den Stoff stets überblickt, kann das kleine Gebiet, das er in der Stunde behandelt, richtig formen und einordnen. Dasselbe gilt von der Methode. Das griechische «Methodos» (nicht zu verwechseln mit «Methodeia»: Arglist, Kunstgriff) bedeutet die Umsetzung dessen, von dem wir innerlich bewegt sind, in die rechte Form, ins tägliche Leben, in die Anschauung dessen, dem wir es nahebringen. Die Ausdrücke Klarheit und Assoziation (Verkettung von Vorstellungen und Gedanken) sprechen für sich selbst.

Um die rechte Form zu finden, haben wir zu prüfen, ob die Gesichtspunkte, unter denen Herbart den Unterrichtsstoff ordnet, der Bibel entsprechen.

## 2.

Im Kapitel über Diesseitigkeit und Jenseitigkeit haben wir uns vergegenwärtigt, wie die Bibel immer von der Anschauung ausgeht. Sie bietet keine abstrakten Überlegungen, sondern Kernsprüche — man denke an die Propheten oder die Bergpredigt —, scharf umgrenzte Bestimmungen — etwa die Gesetze der fünf Bücher Mose und die «Kataloge» in den Paulusbriefen [129] —, Geschichten und Bilder — die Gleichnisse des Alten und des Neuen Testaments. Es mag wenige Werke der Weltliteratur geben, die Herbarts Forderung nach Klarheit so überzeugend erfüllen, wie gerade die Heilige Schrift.

Dasselbe gilt vom «System». Die ganze Bibel ist auf ein einziges Ziel hin geschrieben, hat eine deutliche Mitte und einen Ausgangspunkt, die alle drei einander entsprechen: Gott, wie er sich in Christus offenbart. Im Alten Testament wird jeder wichtige Schritt, jede Einsicht, jedes Gebot eingeleitet mit: Gott spricht. Wir vernehmen dieses Reden Gottes so häufig, daß wir daran Anstoß nehmen; denn manches, was unsern Begriffen von Glauben und Liebe nicht mehr gemäß ist, wird durch dieses: Gott spricht ... begründet [130]. Im Neuen Testament ist jede Begebenheit und jede Verkündigung von Jesus aus dargestellt. Jesus wandert durch das Land und beruft seine Jünger, Jesus heilt und predigt. Jesus wird gekreuzigt und kommt einst wieder als der Auferstandene und zum Himmel Erhöhte. Sogar die Briefe sind ganz von Jesus aus geschrieben und weisen auf ihn hin. Man denke etwa an die Worte der Gnade, durch die Paulus den antiken Briefeingang zu einer reichen Entfaltung des Evangeliums gestaltet hat, oder an den Anfang des ersten Johannesbriefs. — An sich wäre es denkbar, daß das Neue Testament in der Art, wie Lukas in den Vorworten des Evangeliums und der

Apostelgeschichte dem Theophilus begegnet, die Anliegen des Lesers aufnähme und von Christus her beleuchtete. Das tut es aber nicht, sondern beginnt und endet mit Jesus. Dem Leser bleibt es überlassen, daraus zu entnehmen, was er für sich bedarf.

Jeder Bibelleser weiß, wie stark die Assoziation im Alten und Neuen Testament ausgebaut ist. Wäre das Alte Testament verlorengegangen, wüßten wir doch dank dem Prolog des Johannesevangeliums von der Schöpfung, dank Römer 4 und vielen andern Stellen von Abraham, dank dem Hebräerbrief von der Stiftshütte — um nur einige Beispiele zu nennen. Ebenso häufig verweisen die Psalmen und die Propheten auf den Auszug aus Ägypten und die Wüstenwanderung. Stets wird die Botschaft, die wir vernehmen, verknüpft mit Früherem. Der Bibelleser wird nie nur vor das Einzelne, sondern immer vor das Ganze gestellt. Daher erwirbt sich jeder, der sich regelmäßig in die Schrift vertieft, eine Kenntnis ihres Inhalts, die ihm erlaubt, aus der Bibelstelle, die er sich gerade vorgenommen hat, die ganze Botschaft der Schrift herauszuhören. Die stets geübte Assoziation prägt ihm die Einzelheiten ein, ohne daß er sich darum zu bemühen brauchte.

In der Bibel reden Menschen, die aufs tiefste erschüttert, von Gott ergriffen sind. Der ganze Text vibriert. Nie handelt es sich um Belangloses, das bloß der Unterhaltung dienen möchte, sondern stets geht es um Tod und Leben. Hinter der Geschichte des Volkes Israel lauert die Gefangenschaft in Babylon und hinter dem Evangelium das Martyrium. Nie werden allgemeine Regeln gegeben, die so oder anders angewendet werden können, sondern stets Worte für — mich, meinen Alltag, meine Not und meinen Erfolg, mein Leid und meine Freude. Bibel heißt Gegenwart, Methode, Lebendigwerden des Gebotenen in mir und meinem Tun und Lassen.

Biblischer Unterricht muß diese Form im Bericht an die

Schüler wahren. Werden wir ihr nicht gerecht, reden wir selbst dann am Worte Gottes vorbei, wenn in unserem Verhalten die Jenseitigkeit Ereignis ist.

3.

Um deutlich zu machen, worauf es ankommt, müssen wir ausgehen vom «System». Gott bzw. Jesus steht im Mittelpunkt der Unterweisung. Mit ihm beginnen wir die Lektion. Es ist unbiblisch, die Weihnachtsgeschichte zu erzählen, indem man zuerst lange beim Christkindlein und den Geschenken unter dem Lichterbaum verweilt [131], oder den Sauerteig einzuleiten mit einer Abhandlung über das Brotbacken [132]. Im Evangelium wird an Weihnacht Christus geboren — nichts anderes geschieht. Christus erzählt das Gleichnis vom Sauerteig, und der Lehrer muß ihn — nur ihn — vor die Kinder treten lassen. Im Laufe der Lektion mag er einflechten, was er über das Backen weiß. Der Beginn aber ist Jesus vorbehalten. Die Evangelien nennen immer ihn, bevor sie eine Rede oder ein Gleichnis berichten.

Ebensowenig haben wir an sich das Leben Abrahams oder Jesajas zu bieten. Unsere Aufgabe besteht darin, die Taten Gottes in den Erfahrungen dieser Männer sichtbar werden zu lassen. Die Bibel geht ja sogar so weit, die interessantesten Details unerwähnt zu lassen, wenn sie nicht dem Reiche Gottes dienen. Man lese daraufhin die Apostelgeschichte [133]!

Halten wir uns nicht an diese biblische Richtlinie, sondern folgen dem falschen Rat, «kindertümlich» zu erzählen, vom armseligen Alltag auszugehen und die große Botschaft in unsere Zwergenhaftigkeit herabzuziehen, so versetzen wir diese Botschaft ins Diesseits und zerreißen den Zusammenhang. Diese Unsitte mag dazu mitgeholfen haben, daß unser evangelisches Volk heute wohl noch einige Geschichten und Sprüche, aber nicht mehr wirklich die Bibel kennt.

4.

Viel schwieriger ist die Verwendung der Assoziation. Nach Art des Matthäus erzählen und immer am rechten Ort den Hinweis auf die entsprechende Stelle des Alten Testaments einflechten — wem will das gelingen? Entweder wirken solche Ausblicke pedantisch, oder sie lenken die Anteilnahme von der Hauptsache ab. Und doch müssen wir uns bemühen, durch Erinnerungen an bereits Besprochenes, durch Fragen, mit denen wir die Erzählung unterbrechen, durch Aufschlagenlassen in der Bibel — es gibt hier verschiedene Möglichkeiten — die Schüler hinauszuheben über das Einzelne ins Allgemeinbiblische.

Es handelt sich nicht etwa darum, erst zu erzählen und dann zu repetieren, oder gar um Vorbereitung mit Zielangabe und dann Darbietung und Verknüpfung, sondern um das Einfließenlassen des Bekannten an den passenden Stellen und um Ausblicke auf noch Unbekanntes, sooft sich dazu Gelegenheit bietet. Alles muß beweglich und urwüchsig bleiben. Nur kein Schema. Die Sache selbst aber darf nicht außer acht gelassen werden; sie gehört, wie beide Testamente zeigen, zur rechten biblischen Form des Unterrichts. Vernachlässigen wir sie, fehlt es den Kindern an der sachgemäßen Einführung in die Schrift.

5.

Schwingt in unserem Unterricht etwas mit von der eigenen Bewegtheit durch Christus? Nur wer im Evangelium die «Methode» seines Daseins gefunden hat, wer in Christus den Weg und die Wahrheit und das Leben für sich selbst entdeckt, kann Kinder etwas ahnen lassen von seiner Bedeutung für uns.

Das heißt nicht: Predigen. Wir brauchen nie Worte zu verlieren über unsere Verbundenheit mit dem Herrn. Im

Gegenteil. Solches Reden kann salbungsvoll oder melodramatisch wirken, wenn es uns nicht gegeben ist, in voller Natürlichkeit und Frische zu sprechen. Sind wir selbst bewegt, spüren es die Kinder, auch ohne Worte. Die biblischen Gestalten und Worte wirken durch sich selber. Wissen wir uns aber berufen, den Kindern schlicht darzulegen, was uns das Evangelium ist, hin und wieder, wie es sich gerade schickt, dann sollen wir uns nicht hemmen lassen. Solche gelegentlichen Bemerkungen haften oft am tiefsten. Zentrale biblische Stoffe verlieren ihr Gewicht für die Schüler, wenn der Lehrer am Geschehen, das er schildert, nicht innerlich beteiligt ist. Unser ganzes Unterrichten bekommt nur von hier aus seinen Sinn. So wie uns ein Künstler, der die Technik beherrscht, aber nicht selbst ergriffen ist, kalt läßt, muß sich der Lehrer nicht über Mangel an Aufmerksamkeit wundern, wenn er sich auf das unterhaltende Erzählen und methodisch saubere Darbieten beschränkt. Und wie ein Vortragender, dem es am Können fehlt, peinlich wirkt, mag er auch von seiner Kunst erfüllt sein, kommt auch der Lehrer nicht ohne didaktische Kenntnisse aus. Der Funke aber kann nur überspringen, wenn im Lehrer das Feuer brennt.

Hier ist der Ort, wo auch in der Form die Jenseitigkeit Ereignis werden muß. Hüten wir uns aber vor allem Unechten. Die Schlichtheit des Wortes «Methode» kann uns davor bewahren.

## 6.

Für all das fordert Herbart mit Recht Klarheit. Der Ausdruck scheint uns glücklich gewählt. Er enthält alles, was hier gesagt werden muß.

Zuerst erinnert er uns daran, daß wir exakt erzählen müssen. Die Schüler haben ein merkwürdig genaues Gedächtnis für Einzelheiten. Behaupten wir Falsches, wird gerade es

sich festsetzen. Gewissenhaftigkeit in der Vorbereitung und der Aneignung des Details ist Pflicht.

Auch die Binsenwahrheit sei wenigstens gestreift, daß der Schüler Kenntnisse und Klarheit haben muß, bevor er eine Antwort geben oder ein Urteil bilden kann. Das Erzählen des Neuen soll dem Gespräch darüber vorangehen. Das hindert aber nicht, daß wir, wie im ersten Teil angeregt, mit einer Frage beginnen. Sie kann die Erzählung einleiten.

Sorgen wir überhaupt für Anschauung! Ob wir die Tafel oder die Wandkarte benützen, mit Zeichnungen oder Anschriften arbeiten, Bilder des Heiligen Landes und Werke großer Künstler in Reproduktionen zeigen, bleibt sich gleich, wenn nur der Schüler Klarheit in jeder Hinsicht erhält.

Die Erzählung muß zu dieser Klarheit verhelfen. Das Ausmalen widerspricht dieser Forderung. Es ist auch an sich ein Unrecht, steht es doch im Gegensatz zur Wahrhaftigkeit, die den biblischen Unterricht erfüllen muß. Wir haben kein Recht, allerhand Unterhaltsames in den gegebenen Text hineinzuschmuggeln. Dadurch schwindeln wir die Kinder an und verbauen ihnen das eigentliche Verständnis; greifen sie später selbst zur Bibel, vermissen sie darin, was wir stillschweigend hineingelegt haben, und kommen mit ihr nicht zurecht.

Anders verhält es sich mit der Ergänzung des Textes auf Grund kulturgeschichtlicher Kenntnisse. Sie ist nicht bloß erlaubt, sondern notwendig; dient sie doch der Klarheit. Ein einziger Vers, wie der Schatz im Acker [134], kann mit den nötigen Angaben aus der Zeit Jesu und der Erklärung der Absicht, die er verfolgt, eine ganze Lektion oder sogar mehr erfordern.

## 7.

Die rechte Form setzt voraus, daß wir uns in den Methodikbüchern und bei erfahrenen Pädagogen Rat holen, um den

Unterricht möglichst anschaulich und lebendig zu gestalten. Wir dürfen es aber dabei nicht bewenden lassen, besteht doch die Gefahr, daß wir dann gerade auf die verfehlten Ratschläge hören. Nur die Orientierung an der Bibel selbst gibt uns die Einsicht für das Richtige [135]. Dazu bieten die Regeln Herbarts eine wertvolle Hilfe.

# VI. Die Gedächtnisarbeit

## 1. *Gedächtnis und Lehrstoff.*

In ganz anderer Weise als die katholische Kirche wird die evangelische seit der Reformation genötigt, den Kindern die biblische Wahrheit ins Gedächtnis zu prägen. Sie kann auf das Auswendiglernen nicht verzichten. So hat die Gedächtnisarbeit früh schon dem Religionsunterricht ihr Gepräge aufgedrückt.

Die ganze Geschichte der Katechetik wird von diesem Problem beherrscht. Das Zeitalter der Orthodoxie mutete den Schülern massenhaft Gedächtnisstoff zu.

Um die Methode der Einprägung kümmerte man sich wenig. Salzmann gibt im Büchlein «über die wirksamsten Mittel Kindern Religion beizubringen» die traurige Schilderung: «Wenn eine Anzahl Knaben ein gewisses Pensum auswendig hersagen soll, so müssen notwendig die Nachlässigen gezüchtigt werden. In den meisten Schulen herrschet das Gesetz: Für jedesmal Stocken, ein Hieb mit dem Bakel [136].»

Dennoch hat man nach Hilfsmitteln für die Einprägung gesucht. Schon Luther erkennt die Wichtigkeit des Bildes. Durch die vom Kurfürsten angeordnete Visitation 1528 trat zutage, daß viele Leute weder das Glaubensbekenntnis noch das Vaterunser, noch die Zehn Gebote auswendig konnten. Ein großer Teil der Pfarrherren war ungeschickt und untüchtig, zu lehren. Das war um so schlimmer, als die Mehrzahl der Bewohner des Dorfes aus Analphabeten bestand; man konnte ihnen durch gedruckte Lettern nicht beikommen.

Diese Verhältnisse gaben den Anlaß zur Ausarbeitung des Kleinen Katechismus [137].

Ihnen verdanken wir auch die Ausgabe der ersten Bilderbibel: *Luthers Passionale von 1530.* Es schildert «Kindern und ainfeltigen» die Taten Gottes unter dem Gesichtspunkt von Tod und Auferstehung Jesu. Aus dem Alten Testament werden Schöpfung, Sündenfall, Austreibung, Sintflut, Gomorrha einerseits, Passah, Rotes Meer, Gesetz, Manna und eherne Schlange andererseits aufgeführt, aus dem Neuen Testament die Geburts- und Jugendgeschichten, Versuchung, Hochzeit zu Kana, Schicksal des Täufers, Passion, Auferstehung, Himmelfahrt, Pfingsten, Auszug der Apostel, Weltregierung Christi und Verkündigung des Evangeliums. Die eine Seite füllt stets ein Bild, auf der anderen stehen die passenden Sprüche. Bei der Schöpfung z. B. sieht man links Gott mit der Weltkugel, rechts ist zu lesen: «Am Anfang schuff Gott Hymmel und Erden, Genesis 1. — Und Gott sahe alles, was er gemacht hett, und sihe da, Es war seer gut, Genesis 1. — Und Gott ruwet am sibenten tage von all seinen Wercken, Genesis 2.»

Luther hoffte, daß man auf solche Weise «Gottes werck und wort an allen enden ymmer vor augen hette und daran forcht und glauben gegen Gott übet». Er wünschte auch, daß später die ganze Bibel in Bildern dargestellt werde, so daß «ain solch Büchlin ain Laienbibel wäre und hiesze [138]». Der Wunsch ging zehn Jahre später in Erfüllung. Der Straßburger Buchdrucker *Wendel Rihel* stellte seinen ganzen großen Bestand an biblischen Bildern zu einer solchen Laienbibel zusammen [139].

Seitdem war das Bild in den Dienst des Unterrichts eingereiht, eine Errungenschaft, die ein für allemal Geltung hatte [140].

Das zweite Hilfsmittel bestand im Singen.

Ernst der Fromme verlangte, daß die erste und letzte Schulstunde an jedem Tag mit einem Katechismus-Gesang geschlossen werde; zu den Festzeiten sollten Festgesänge gesungen werden. Die Schüler mußten neben dem Katechismus, dem Evangelienbuch und den Psalmen auch das Teutsch Gesangbüchlein haben [141]. Die württembergische Schulordnung von 1729 forderte das Gesangbüchlein in ihrem vierten Abschnitt. Die Praxis war verschieden. In den Franckeschen Stiftungen zu Halle wurde es so gehalten: Die Kinder mußten die Gesangbücher mit in die Schule bringen, das Lied vorher aufschlagen und dann erst singen, dabei durfte nicht falsch gesungen werden. Nach dem preußischen General-Land-Schul-Reglement von 1763 wurde in der Vormittagsstunde ein Lied gesungen, der Schulmeister sagte es langsam und deutlich vor und ließ es die Kinder nachsingen. Jeden Monat wurde ein Lied aufgegeben, der Prediger mußte es durch öfteres Singen einprägen. Den Kindern war es ausdrücklich verboten, das Gesangbuch aufzuschlagen.

Umgekehrt verlangte die Kursächsische Schulordnung von 1773 den Gebrauch des Gesangbuchs. Sie legte auch Gewicht auf die Erklärung von Stellen, die schwer verständlich waren, und nahm unter den Strophen eine Auswahl vor; nicht immer mußte das ganze Lied gelernt werden [142]. So sind aus der Praxis wichtige Erkenntnisse hervorgewachsen. Man sah ein, daß das Singen die Aneignung erleichterte und daß Verstandenes viel schneller eingeprägt wird als Unverstandenes.

Die dritte Hilfe bot die Poesie. Wiederum hat Luther hier die Bahn gebrochen. Bekannt ist sein Lied über das Glaubensbekenntnis: «Wir glauben all an einen Gott . . .» Hübner faßt das Gebotene in Verslein, die sich leicht lernen lassen, zusammen.

## 2.

Systematisch ist man erst in der Neuzeit an das Problem herangetreten, und zwar durch die *experimentelle Pädagogik*. Ihre Bedeutung liegt zunächst darin, daß sie uns ermöglicht, die Frage der Gedächtnisarbeit vom Standpunkt des Kindes aus zu betrachten. Dazu genügt die Einfühlung in die kindliche Psyche nicht, wir brauchen Tatsachen. Es ist erstaunlich, wie verschieden vom Erwachsenen das Kind überall, wo mit beiden die gleichen Experimente vorgenommen werden, arbeitet. An die Aufhellung dieser Frage hat die experimentelle Pädagogik seit der zweiten Hälfte des neunzehnten Jahrhunderts eine Unmenge von Arbeit verwendet. Ihre Resultate geben, soweit sie feststehen, die Hilfe, die wir brauchen. Merkwürdigerweise sind sie für den Religionsunterricht bisher kaum fruchtbar gemacht worden. Sie bieten eine Anzahl überraschender Möglichkeiten, die wohl in der allgemeinen Didaktik ausgewertet, für unser Fach aber viel zu wenig bekannt sind. Wir beschränken uns auf das, was jedermann im eigenen Unterricht nachkontrollieren kann [143].

## 3.

Nicht jeder Schüler einer Klasse prägt sich den Stoff, wie man annehmen sollte, auf gleiche Weise ein, sondern es sind drei verschiedene Einprägungstypen zu unterscheiden: visuelle, akustische und motorische, d. h. die entweder vorwiegend durch das Auge oder durch das Ohr oder durch bestimmte Bewegungen aufnehmen. Der visuelle Typus merkt sich den Stoff am schnellsten, indem er ihn sieht bzw. liest, der akustische, indem er ihn hört, und der motorische, indem er sich betätigt. Wir alle beobachten die körperlichen Begleiterscheinungen des Einprägens beim dritten Typus an anderen: Zusammenbeißen der Zähne, Runzeln der Stirn, Bewegungen

mit den Händen, Stampfen der Füße, Taktieren mit den Fingern, leises Mitsprechen, Auf-und-ab-Wandern [144].

Dieselben Typen kehren wieder bei der Reproduktion des Eingeprägten. Will der Visuelle das Gelernte wiedergeben, so fällt ihm ein Bild ein; er liest im Geist den Text ab. Der Akustiker hört die Worte, die er sagen soll, und der Motoriker erinnert sich der Bewegungen, die er beim Lernen vornahm [145].

In den Klassen werden wir kaum je einen reinen Typus finden; doch läßt sich durch folgenden Versuch leicht feststellen, welche Schüler vorwiegend visuell und welche vorwiegend akustisch veranlagt sind: Wir lassen eine Liederstrophe lernen, indem wir sie schnell vorsagen und den Schülern erlauben, im geöffneten Gesangbuch nachzulesen. Sofort werden sich die einen die Ohren zuhalten und sich in den Text vertiefen. Daran erkennen wir die Visuellen. Die Akustiker werden das Gedruckte keines Blickes würdigen und gespannt auf unsere Worte lauschen. Eine dritte Gruppe aber wird sowohl zuhören als lesen. Sie ist gemischt veranlagt. Das Vorsagen muß darum schnell geschehen, weil sonst die Visuellen Zeit finden, sich das Gehörte vorzustellen, und dann die Typen nicht ausgeschieden werden können.

## 4.

Das Einprägen in der Klasse geht unverhältnismäßig schneller als allein. Meumann hat diese Tatsache zuerst festgestellt. Er beschreibt sie folgendermaßen: «Wenn im Experiment sogenannte Störungen der Aufmerksamkeit, wie Geräusche, eingeführt werden, haben diese oft gar keine störende Wirkung, sondern erhöhen die Leistung der Aufmerksamkeit oder des Gedächtnisses. Sie werden durch vermehrte Anspannung oder Konzentration überkompensiert. Dem Schüler sind

natürliche Störungen, welche die Leistung der Aufmerksamkeit steigern, durch die Schulklasse geboten. Das Lernen in der Klasse dürfte eines der besten Mittel zur Erzielung einer größern Konzentration des Schülers sein. Es sind in jüngster Zeit vergleichende experimentelle Untersuchungen über die Klassenarbeit und die Einzelarbeit des Schülers ausgeführt worden, welche die Ueberlegenheit der Klassenarbeit fast ausnahmslos erwiesen haben [146].»

Die Ausnahme betrifft nicht die Gedächtnisarbeit, sondern das selbständige Schaffen. Aufsätze fallen zu Hause besser aus [147].

Neben der Überkompensation der Störungen wirken auf die Klassenarbeit fördernd der Ehrgeiz des Schülers, die Autorität des Lehrers und die knappe Zeit, die zur Verfügung steht. Der Schüler vergleicht sein Arbeitstempo mit den Mitschülern, er hofft auf das Lob und fürchtet den Tadel des Lehrers; daheim kann er trödeln, während ihm in der Lektion eine Grenze gesetzt ist, bis zu der er fertig sein muß. Hemmend können sich zu Hause auch äußere Umstände bemerkbar machen: mangelhaftes Licht, schlechte Luft, ungünstige Umgebung. Die langsam arbeitenden Schüler gewinnen in der Klasse durchwegs mehr Zeit als die schnellen; auch die Ungleichheit in den Arbeitszeiten der einzelnen Schüler wird bei der Gesamtleistung geringer [148].

## 5.

Eine weitere verblüffende Erleichterung für das Memorieren bietet das Ganzverfahren gegenüber dem Teilverfahren. Stellt man einem Kind die Aufgabe, ein Gedicht zu lernen, so wird es jede Strophe in Teile zerlegen, also erst Zeile eins und zwei, dann drei und vier, dann alle vier zusammen vornehmen usw. Diese natürliche Lerntendenz leitet aber falsch. Ökono-

mischer ist das Lernen im Ganzen. Es geschieht in der Weise, daß das Lernstück immer wieder von Anfang bis zu Ende durchgenommen wird. Die Vorteile sind am größten bei achtzeiligen Strophen. Für begabte Schüler liegt die Grenze wesentlich höher; dies aber dürfte auf den Durchschnitt der Klasse zutreffen [149].

Es gibt noch einige Binsenwahrheiten, die nicht außer acht gelassen werden dürfen: mit Lust wird schneller gelernt als mit Unlust!

Verstandenes prägt sich leichter ein als Unverstandenes; das Experiment zeigt hier einen ganz gewaltigen Unterschied in der benötigten Zeitspanne, er reicht bis 10 : 1!

Rhythmus und Reim bilden eine wertvolle Lernhilfe. Versuchspersonen, die sinnlose Stoffe zu lernen haben, rhythmisieren sie unwillkürlich [150].

Noch sei auf einen Umstand hingewiesen, der sich erst im Experiment herausstellte: Umfangreiche Strophen haften länger im Gedächtnis als kleine. Ein Vierzeiler ist schnell gelernt, aber bald wieder vergessen. Ein Achtzeiler macht Schwierigkeiten beim Aufnehmen, verliert sich aber nicht rasch. Wir stehen hier vor einer ähnlichen Erscheinung wie der allbekannten, daß Leute, die schwer lernen, länger behalten als Leichtlerner. Liegt vielleicht hier der Grund dafür, daß die früheren Generationen, denen im Unterricht viel mehr Gedächtnisstoff zugemutet wurde als der heutigen Jugend, das Einzelne besser reproduzieren konnten? Man führt dieses scheinbare Abnehmen des Gedächtnisses oft auf die Zerstreuungen unserer Zeit zurück. Wahrscheinlich hat der Rückgang der Memorierstoffe ebensoviel Schuld daran.

## 6.

Das Kind hat größere Mühe als der Erwachsene, unmittelbar zu behalten. Stellt der Lehrer eine längere Frage, so ist es dem Schüler nur schwer möglich, sich den ganzen Satz sofort zu vergegenwärtigen. Der Lehrer wird das von sich aus nicht gewahr, da er als Erwachsener leichter unmittelbar behält; er hat ferner keine Zeit, lange auf die Antwort zu warten. Der Schüler muß sofort bereit sein. Hier bekommt die Forderung auf kurze, präzise Fragen ihre psychologische Begründung. Wir können das, was wir vom Schüler beantwortet haben wollen, nicht klar und knapp genug ausdrücken [151].

Die zweite Benachteiligung des Kindes hängt mit der Übung zusammen. Je mehr Stoff angeeignet wird, desto leichter fällt das Lernen. Es kommt dabei weniger darauf an, was, als daß überhaupt gelernt wird. So nimmt das Gedächtnis mit dem Alter zu. Die Verbesserung ist aber nicht gleichmäßig, sondern weist im allgemeinen eine Stockung auf im Alter der erwachenden Pubertät. Knaben haben ein besseres Gedächtnis für reale Eindrücke, Mädchen für Zahlen und Wörter. Der größte Unterschied zwischen dem Gedächtnis der beiden Geschlechter liegt wahrscheinlich zwischen dem 11. und 14. Lebensjahr. Mädchen zeigen im Gesamtdurchschnitt ein besseres Gedächtnis als Knaben. Überlegen ist das kindliche Gedächtnis dem des Erwachsenen im dauernden Behalten. Es eignet schwerer an, vergißt dann schnell ein Quantum des eingeprägten Stoffes, hält aber alles, was die erste Periode des Vergessens überdauert, mit viel größerer Zähigkeit fest [152].

Endlich verbindet das Kind mit abstrakten Begriffen, die der Religionsunterricht in weitem Umfang heranziehen muß, oft einen Inhalt, an den der Erwachsene nicht denkt, und der

sich nicht so sehr unterscheidet, daß das Mißverständnis sichtbar würde. Wir haben uns darum immer wieder zu versichern, ob die Schüler das, was wir unter Beten, Glaube, Sünde, Erlösung, Gott usw. verstehen, richtig erfaßt haben. Es kommt dabei sowohl auf den Begriff selbst an als auch auf das, was sie sich dabei vorstellen. Nehmen wir es hierin nicht genau, werden wir nur allzu leicht an den Schülern vorbeireden, und damit wird eine der wichtigsten Voraussetzungen der fruchtbaren Gedächtnisarbeit, das volle gegenseitige Verständnis, nicht erfüllt. Oft weicht der Vorstellungsinhalt vom richtig erfaßten Wortinhalt ab, so daß eine inhaltlich nicht zu diesem passende Vorstellung im Hintergrund des Bewußtseins steht[153].

## 7.

Das Maß des Behaltens und Vergessens gewinnt man, indem man die Anzahl der Wiederholungen beim Wiedererlernen mit denen beim erstmaligen Lernen vergleicht. Je größer die Mühe und damit die Zahl der Wiederholungen ist, die man auf das zweite Lernen verwenden muß, desto höher ist der Grad des Vergessens. Alle Versuche dieser Art zeigen, daß das Vergessen nach ganz kurzer Zeit einsetzt und rasch vorwärtsschreitet, später aber langsamer vor sich geht. Stellen wir es durch eine Kurve dar, indem wir auf der senkrechten Linie den Grad des Vergessens, auf der waagrechten die Zeit eintragen, so steigt sie erst steil an und verläuft dann immer langsamer aufwärts[154].

Wollen wir einen möglichst hohen Gedächtnisbestand erzielen, müssen wir zunächst den Anfangsverlust auszugleichen suchen. Das kann nur durch Wiederholung in der gleichen oder in der folgenden Lektion geschehen. Darum dürfen wir es uns nicht verdrießen lassen, den erzählten Stoff bei nächster Gelegenheit, sei es am Schluß der gleichen, sei es zu

Beginn der folgenden Lektion, zu wiederholen. Es ist dann erstaunlich, wieviel schon dem Gedächtnis der Schüler entschwunden ist. Kann es doch vorkommen, daß kein einziger sich nach einer halben Woche an ein Thema erinnert, das bei der ersten Behandlung allgemeines Interesse erregte.

## 2. *Die Aneignung.*

### 1.

Die Hauptschwierigkeit des christlichen Unterrichts besteht, wie wir sahen, darin, daß wir den Kindern eine innere Haltung vermitteln möchten, die allein durch das Beispiel geschaffen wird, und doch nicht darauf verzichten können, sie mit einer Menge Gedächtnisstoff zu belasten. Als Jesus die Jünger berief, genügte ein kurzes: Folge mir nach; die Macht seiner Persönlichkeit zwang sie in seine Nachfolge.

Dennoch dürfen wir nicht davon absehen, den Kindern ein solides Wissen mitzugeben, sonst verfliegt alles, was wir ihnen sagten, kaum haben sie den Unterricht verlassen. Dafür bietet wiederum das Neue Testament die Bestätigung. Wie vertraut waren Matthäus, Johannes, Paulus und der Verfasser des Hebräerbriefs mit dem Alten Testament! Und die Tatsache, daß die Evangelien aufzeichnet und die Briefe erhalten wurden, beweist, welche Bedeutung die werdende Christengemeinde dem Wissen beigelegt hat.

### 2.

In der heutigen Zeit wird die Forderung, den Kindern nicht nur Anregung, sondern auch Gedächtnisstoff zu vermitteln, besonders dringlich, da wir mitten im Umbruch stehen. Wer weiß, ob nicht auch bei uns Tage kommen, in denen der Bestand der Kirche menschlicherseits ganz auf dem Wissen der Gemeindeglieder beruht, da es keine be-

amteten Lehrer mehr gibt? Es kann dann geschehen, was Ed. Steinwand 1939 aus Rußland berichtete: «Allen Erwartungen und Prophezeiungen zum Trotz müssen die gottesfeindlichen Behörden immer wieder von neuem feststellen, daß sogar die Jugend, die bereits durch die antireligiöse Schule gegangen ist, eine erstaunlich große Zahl von Gläubigen aufweist. Wer hat sie im Glauben unterwiesen? Die Geistlichen sind fast ausnahmslos beseitigt, die gläubigen Lehrer erst recht. Es stellt sich heraus, daß Mütter, Großmütter, Großväter und andere Hausgenossen für die Kinder zu Zeugen Jesu Christi geworden sind. Es gibt heute eigentlich nur noch einen Religionslehrer in Rußland, und das ist die Mutter. Es erweist sich aber, daß das auch der beste Religionslehrer ist [155].» Unser Volk hat sich in erschreckendem Maße angewöhnt, die ganze christliche Unterweisung der Kirche zu überlassen. Wollen wir das ändern, müssen wir den künftigen Müttern und Vätern die Bibel und das Gesangbuch wieder in das Gedächtnis prägen. Man sollte verlangen können, daß unsere Jungen sich in der Schrift zurechtfinden, die wichtigsten Sprüche und Lieder auswendig können und über ihren Glauben Red und Antwort zu stehen vermögen.

Die wahre Kunst des Unterrichts besteht darum nicht bloß darin, die Aufmerksamkeit der Kinder zu fesseln, Disziplin zu halten und gute Anregungen zu geben, sondern auch ein gewisses Quantum von Gedächtnisstoff lernen zu lassen, ohne abschreckend zu wirken. Die Gefahr solcher Abschrekkung ist groß. Wir alle kennen Menschen, die durch den Zwang zum Lernen im Religionsunterricht ins feindliche Lager getrieben worden sind. Die Kinder spüren eben unbewußt, daß das, was hier gelernt wird, nicht den Kern der Sache ausmacht. Den kann nur Gott schaffen. Lernt das Kind den biblischen Stoff, mag die Frage auftauchen: Wozu? Er bietet bloß den Unterbau, auf den sich der Glaube gründet.

## 3.

Welche Bedeutung hat nun die Tatsache, daß in den Klassen der visuelle, akustische, motorische und gemischte Typus vertreten ist, für das Auswendiglernen und das Aneignen überhaupt[156]? Sie zeigt, daß wir allen Sinnen gerecht werden müssen. In jedem anderen Fach ist das leichter als im Religionsunterricht. Rechnen und Sprachen erfordern stete schriftliche Übung, die Schüler gehen zur Tafel oder betätigen sich sonst. Vollends die naturwissenschaftlichen Disziplinen bieten eine Fülle von Anschauungsmaterial und geben da, wo das Mikroskop gebraucht wird oder Pflanzen bestimmt werden, reichliche Gelegenheit zu selbständiger Arbeit. So kommen alle drei Typen und sämtliche Mischformen auf ihre Rechnung.

Anders im Religionsunterricht. Da wird erzählt und abgehört und repetiert: alles für das Ohr. Die Schüler arbeiten wenig mit den Augen, noch weniger mit der Hand. Wir müssen diesem Übelstand bewußt abhelfen wollen. Die Wandtafel braucht nicht unbenützt zu bleiben, gleichgültig, ob der Lehrer Zeichentalent hat oder nicht. Kann er die Erzählung mit wenigen Strichen illustrieren, um so besser. Es genügt aber auch, wenn er Grundrisse, schematische Darstellungen, Jahreszahlen, Stichworte, schwierige Namen vor den Schülern auf der Tafel notiert[157].

An dieser Stelle erhalten auch die Landkarten und Bilder ihre Bedeutung. Man sollte nie von der Geographie Palästinas sprechen oder die Reisen des Paulus behandeln, ohne den Kindern an Hand der Übersichtspläne einen lebendigen Eindruck zu vermitteln.

Und welche Hilfe, wenn wir sogar noch Bildwerke von Ägypten, Palästina, Griechenland und Italien zur Verfügung haben; vielleicht auch eine Monographie über Pompeji, an

der sich ein Blick ins antike Leben gewinnen läßt. Die Kinder geben sich ja meist nicht zufrieden, bis sie sich alles vorstellen können; sie wollen den Umfang des Tempelvorhofs auf den Meter genau wissen und interessieren sich für Einzelheiten, die uns Erwachsenen entgangen sind.

Neben der visuellen und akustischen soll die motorische Einprägung nicht zu kurz kommen. Nichts, was die Kinder selbst tun können, darf ihnen abgenommen werden. Haben wir den Grundriß des Tempels das erstemal selbst an die Tafel gezeichnet, so lassen wir ihn in der folgenden Lektion durch eines oder mehrere Kinder hinmalen. Machen die Reisen des Paulus zu viel Mühe, so kann man sie durch die Schüler auf einer von ihnen selbst verfertigten Karte eintragen lassen; wird die beste Leistung prämiiert, so ist der allgemeine Eifer für diese Aufgabe groß. Suchen die Kinder nach dem Erzählen den Text selbst aus der Bibel und lesen der Reihe nach, dient auch das der motorischen Einprägung.

Eine ideale Form motorischen Lernens ist das Singen. Darum eignen sich selbst Schüler, denen das Memorieren Mühe macht, Liederstrophen an, nachdem sie sie wenige Male gesungen haben.

4.

Sind im allgemeinen im Unterricht der visuelle und motorische Typus gegenüber dem akustischen benachteiligt, so liegt der Fall bei den Hausaufgaben gerade umgekehrt. Der Schüler muß sich das Gedicht daheim durch Lesen aneignen. Nimmt er in erster Linie durch das Ohr auf, braucht er zum Auswendiglernen längere Zeit, als er nach seiner Begabung aufwenden müßte. Darum ist es ein Gebot der Gerechtigkeit, so viel wie möglich während der Lektion zu memorieren.

Damit ist bereits gesagt, daß durch das Lernen in der Klasse die *Hausaufgaben* nicht ersetzt, nur erleichert werden

sollen. Sie haben ihren ethischen Wert, sind sie doch der Preis, den der Schüler für die Unterweisung bezahlt. Was wir ohne Entgelt bekommen, schätzen wir nie nach Gebühr. Haben wir den Schülern die Arbeit daheim zum großen Teil abgenommen, sind wir aber auch verpflichtet, von ihnen tadelloses Auswendigkönnen zu verlangen. Selbst der Schwerlernende wird dazu imstande sein, wenn er in der Lektion genügend vorgearbeitet hat.

## 5.

Das Ganzverfahren läßt sich im biblischen Unterricht auf folgende Weise anwenden: Statt den Kindern eine Liederstrophe nach kurzer Besprechung als Hausaufgabe zu geben, lassen wir sie das Gesangbuch aufschlagen und nachlesen, während wir die Verse langsam vorsagen. Das langsame Tempo ist notwendig, damit die Visuellen Zeit haben, sich die Worte vorzustellen. Nach kurzer Zeit melden sich die besten Schüler zum Aufsagen, und in etwa fünf Minuten weiß die ganze Klasse einen Achtzeiler auswendig. Stellen, die nicht verstanden sind, erklären wir rasch nach dem ersten Durchlesen. Die Schüler sind aber, sobald das Lernen richtig begonnen hat, für langatmige Ausführungen nicht mehr zu haben.

Bibelsprüche prägt sich die Klasse auf die gleiche Weise ein, wenn sie im Text auftauchen oder zum Besprochenen passen. Eine Erklärung ist dann meist nicht mehr nötig, da sie sich aus dem Zusammenhang ergibt. Doch soll in die Sprüche, wenn irgend möglich, ein Rhythmus gelegt werden, damit sie weniger Mühe bereiten. Der Luthertext eignet sich dafür ausgezeichnet.

Dadurch wird den Kindern das lästige Lernen der Bibelsprüche zu Hause erspart. Es kann einem wirklich den ganzen Unterricht verderben. Die günstigen Resultate werden

aber nur erreicht, wenn die Klasse freudig mitmacht. Darum müssen wir ihr deutlich und oft sagen, wieviel Zeit sie durch dieses Verfahren gewinnt. Gelegentlich kann Lernen im Wettstreit anspornen. Dann wieder zeigen wir mit der Uhr in der Hand, wie dank der steten Übung das Memorieren immer weniger Zeit beansprucht. Allmählich werden die Kinder vorziehen, zu Hause zu lernen, da sie durch die Übung in der Klasse genügend geschult sind. Dann tritt eine Pause ein, bis die Schüler die Rückkehr zum alten Verfahren selbst wünschen.

6.

Alle Gedächtnisarbeit hängt ab von der Aufmerksamkeit. Diese wieder beruht zum großen Teil auf Lust oder Unlust. Es kann jemand stundenlang an uns heranreden, ohne daß wir von dem, was er sagt, irgend etwas behalten, wenn unser Sinn nicht dafür aufgeschlossen ist. Umgekehrt vermag sich ein flüchtiger Eindruck, den wir mit Wachsamkeit erlebt haben, tief einzuprägen.

Und nun machen wir uns klar, wie rasch erschöpfbar unsere Schüler sind! Welche Anstrengung bedeutet es für sie, dreiviertel oder eine ganze Stunde stillzusitzen und aufzumerken. Sie haben das Bedürfnis nach Bewegung und sind ihrer beraubt. Daher lassen sie sich durch jede Kleinigkeit ablenken oder schaffen sich die nötige Erfrischung durch ein kleines Gespräch mit dem Nachbarn oder anderen Unfug. Selbst wenn sie sich derartiges versagen, schweifen doch ihre Gedanken bald ab. Wir Erwachsenen sind im allgemeinen nur mit Mühe imstande, nach einer halben Stunde einem Lehrvortrag alle Aufmerksamkeit zu widmen. Bei den Schülern ist die Spanne wesentlich kleiner. Sie läßt sich durch fesselndes Erzählen erheblich ausdehnen, aber nicht auf mehr als dreißig Minuten.

Abgeholfen werden kann diesem Übelstand nur durch reiche Abwechslung. Jede Bewegung, die das Stillsitzen unterbricht, ist für den Schüler eine wahre Wohltat: Das Hervorholen und Aufschlagen des Buches, das Aufstrecken der Hand, das Aufstehen, der Gang zur Wandtafel. Darum werden auch Lernen und Abhören, Fragen und Wiederholen nicht als Qual, sondern als Erfrischung empfunden, sofern man richtig vorgeht. Gar nicht zu reden von Gebet und Gesang! Wie viel tragen sie zur Belebung des Unterrichts bei! Bei rationellem Arbeiten nimmt ja weder das Einprägen noch das Wiederholen und das Auswendiglernen viel Zeit in Anspruch.

Es empfiehlt sich, alle diese Übungen an den Anfang der Lektion zu setzen und das Erzählen an den Schluß, da es vom Schüler die kleinere Anstrengung verlangt und darum als Erholung gewertet wird. Je kürzer und plastischer erzählt wird, um so besser. Hier kann viel Zeit eingespart werden.

## 7.

Wird die erste Repetition so bald als möglich gründlich und sachgemäß vorgenommen, erspart sie uns die übrigen. Voraussetzung ist aber, Fragen, die mehrere Antworten zulassen, sorgfältig zu vermeiden, da sie zu falscher Beurteilung führen. Sie verwirren den Schüler. Er muß sich nicht nur auf das Gefragte besinnen, sondern auch wählen, welche Antwort er geben will. Die Zeit, die ihm aber zur Verfügung steht, ist zu kurz, als daß er das in Ruhe tun könnte [158]. So findet er überhaupt keine Antwort. Um dem langsamen Ansteigen des Vergessens, das nachher wieder einsetzt, zu begegnen, genügt es später, während des Erzählens nach dem bereits Bekannten zu fragen.

Wir betreten hier wiederum das Gebiet der Assoziation. Tritt in das Bewußtsein ein Neues, das bereits Bekanntem

ähnlich oder entgegengesetzt ist, so geht es mit diesem eine Verbindung ein. Auf diese Tatsache, die schon Aristoteles bekannt war, und die, wie wir sahen, Herbart hervorhob, gründet sich die rationelle Wiederholung. Reden wir z. B. vom Erscheinen Sauls am Brunnen der Stadt Samuels, so fallen einem unwillkürlich die Brunnengeschichten Eliesers und Rebekkas, Jakobs und Rahels, Moses und Zipporas ein. Wir dürfen aber die Gelegenheit nicht vorübergehen lassen, die Schüler ausdrücklich nach ihnen zu fragen. Samuels Bitte: Rede, Herr, denn dein Knecht höret, bildet den Anlaß, nach dem Reden Gottes mit Adam und Eva, Abraham und Jakob, Mose und Josua, Gideon und Manoah zu forschen. Als Beispiele der Assoziation von Gegensätzlichem seien Absaloms vorzeitiger Griff nach der Krone und Salomos Verschwendung genannt; jener gibt Gelegenheit, Moses Zögern, das Führeramt zu übernehmen, hervorzuholen, dieses, auf Sauls einfache Hofhaltung einzugehen (vgl. aber 2. Sam. 1, 24). Auf solche Weise genügen wir der Notwendigkeit, den Stoff stets neu einzuprägen, ohne doch immer Repetitionen einschieben zu müssen. Wir machen genau, was die Vergessenskurve als notwendig zeigt. Freilich darf dieses Verfahren nicht übertrieben und zu häufig angewendet werden; es erfordert ein Überblicken des ganzen Stoffes, sorgfältige Vorbereitung und immer wieder neue Arten der Verknüpfung.

Ebenso wichtig ist natürlich, daß wir immer sofort auffrischen, was nicht sitzt. Zeigt sich in irgendeiner Schülerantwort eine Lücke, so ist es Pflicht, nachzuforschen, was fehlt, und die mangelnden Kenntnisse zu erneuern.

Dabei ist zu beachten, daß sich im Gedächtnis eine natürliche Auslese dessen, was behalten wird, vollzieht. Wir vergessen, was uns nebensächlich erscheint, und erinnern uns an die Hauptsachen. Von keinem Schüler darf verlangt werden, daß er alles Erzählte später wiederzugeben weiß. Darum

haben wir schon beim Erzählen die Pflicht, das Wesentliche herauszuheben und als solches kenntlich zu machen. Repetieren wir in der nächsten Stunde, tauchen alle Beispielsgeschichtlein, die Worte und Taten und Überlegungen, mit denen wir das Tun und Lassen der biblischen Gestalten ausgeführt haben, wieder auf; der Bibeltext aber tritt zurück oder ist vergessen. Was wir ihm beigefügt haben, stammt eben aus unserem und der Schüler Erfahrungskreis und spricht darum stärker an als die fremde und längst vergangene israelitische Welt. Da die Gedächtnisauswahl nach Wertgesichtspunkten erfolgt, wird jenes auch besser behalten [159]. Das spricht nicht nur für die Beschränkung des Ausdrucks auf das Notwendige, sondern legt uns auch nahe, vor dem Erzählen zu überlegen, welche Punkte sich dem Gedächtnis der Schüler einprägen sollen und welche vergessen werden dürfen. Die Hauptsachen müssen deutlich gemacht werden; wenn wir später so auf das Behandelte zurückkommen, daß sich die Assoziationen einstellen, haben wir nur immer wieder diese Hauptsachen hervorzuholen [160].

Für den Memorierstoff, Strophen und Sprüche gelten die gleichen Regeln. Es hängt auch hier alles davon ab, daß das Gelernte sofort wiederholt und später gelegentlich aufgefrischt wird. Wir sollten es uns daher nicht verdrießen lassen, jede auswendiggelernte Strophe, jeden Bibelspruch in der Stunde, auf die sie aufgegeben bzw. nach der sie gelernt wurden, ganz oder teilweise abzuhören. Später kann an passenden Stellen das eine oder andere hervorgeholt werden, wiederum nach dem Gesetz der Assoziation. Nur ein Beispiel: das Verhalten des Paulus an Bord des Schiffes auf der Fahrt nach Rom erinnert nicht nur an eine ganze Anzahl Sprüche aus seinen Briefen, sondern auch an Lieder, wie: «Befiehl du deine Wege», oder einzelne Strophen, wie: «Unverzagt und ohne Grauen» (Str. 6 von: «Warum sollt' ich mich denn grämen») [161].

Unwillkürlich wird sich der Leser fragen: Haben alle diese Gedächtnisarbeiten in einer Lektion Raum? Die Hauptsache bleibt doch das Erzählen. Es wird einem auch unbehaglich, wenn solche methodischen Winke gegeben werden; muß man sie befolgen? Darauf ist zu erwidern: Es kommt für die Wirkung des Unterrichts nicht darauf an, ob wir dieses oder jenes Rezept anwenden. Je länger wir im Dienst der Unterweisung stehen, desto einfacher wird im allgemeinen unsere Gestaltung der Lektionen. Von grundlegender Wichtigkeit ist aber, daß wir das, was wir tun, methodisch richtig anpacken. Die vorstehenden Zeilen möchten hier die Regeln für die Gedächtnisarbeit aufzeigen. Mag jeder daraus entnehmen, was er verwenden will.

Es könnte den Eindruck erwecken, daß solche Ausführungen über die Gedächtnisarbeit sich nur am Rande des Religionsunterrichts bewegen und nichts mit dem Zentrum zu tun haben. Doch haben wir am Anfang gesehen: Nur wer die Regeln kennt und anwendet, die hier gelten, darf hoffen, mit den Schülern bis zum Eigentlichen vorzudringen, das der Unterricht vermitteln möchte.

# VII. Die Disziplin

## 1. *Unordnung und Ordnung.*

Man macht sich kaum einen Begriff von der Größe der Qual, die der Unterricht durch Jahrhunderte hindurch den Schülern bereitet hat. Die Lehrkräfte hielten die Zöglinge nieder durch die brutalsten Methoden, und die Schüler mußten, was ihnen angetan wurde, über sich ergehen lassen, ohne sich wehren zu können. Es hat wenig Sinn, das im einzelnen zu belegen; nur drei Beispiele seien gegeben, weil sie in besonders eindrucksvoller Weise zeigen, daß diese Not allgemein war.

*Felix Platter*, der Basler Stadtarzt, der den Vorteil hatte, vom eigenen Vater, dem hochangesehenen Schulmann Thomas Platter, unterrichtet zu werden, schreibt in seinen Erinnerungen: «Er» (sein Vater) «hatte etwa gedroht, mich zu geißeln, ja mit Füßen zu treten um geringe Ursachen, darunter eine war, daß ich ein Schreibmesserlein ihm zerbrochen hatte, und hernach wieder eines, darob ich mich so gefürchtet, daß ich fast ein halb Jahr, ehe er's inne geworden, nie recht fröhlich sein konnte.» Als er nicht antworten konnte, was alpha purum sei, wollte der Vater ihn vom Katheder herab mit einer Rute schlagen, traf ihn aber ins Gesicht und schlug dennoch weiter, so daß das Auge beinahe verletzt worden wäre. Das Antlitz schwoll so an und blutete so stark, daß man den Knaben verhüllt heimführen mußte. Dabei war dieser Vater Thomas Platter der Mann, der das Basler Gymnasium auf Burg dank seiner Persönlichkeit zu einer humanistischen Vor-

bereitungsanstalt für Studenten machte. Wie mag es damals erst in den einfachen Landschulen ausgesehen haben [162]!

Eineinhalb Jahrhundert später ging es im bewährten Pädagogium August Hermann Franckes in Halle nicht viel besser zu. 1710 trat Zinzendorf ein als einer der ersten Zöglinge gräflichen Standes und darum mit besonderen Auszeichnungen empfangen. Er durfte an Franckes Tisch essen und hatte sein eigenes Zimmer. Das schloß aber nicht aus, «daß ihn seine Lehrer um oft geringer Ursachen willen öffentlich in publica classe castigiert, mit angehangenen Eseln auf die Straße gestellt» haben. Im Konferenzprotokoll der Anstalt vom 16. April 1712 findet sich der Eintrag, Zinzendorf und zwei anderen Schuldigen sei angedeutet worden, «daß sie künftige Woche die Rute haben sollten». Acht Tage später folgt die Bemerkung: «Ein anderer und der Herr Graf sind auf ihr inständiges Bitten hin pardoniert worden.» Diese harte Zucht wurde so selbstverständlich hingenommen, daß Zinzendorf ein dankbarer Schüler Halles geblieben ist [163].

Als dritter sei ein sonst unbekannter schwäbischer Lehrer *Häuberle* genannt. Er hat über die Strafen, die er während der einundfünfzig Jahre seiner Amtstätigkeit ausgeteilt hat, Buch geführt. Wir schweigen von der erschütternden Zahl der Schläge und nennen nur die 22 763 Notabenes mit Bibel, Katechismus und Gesangbuch. Unter den Rutenschlägen sind 76 000 für biblische Sprüche und Verse aus dem Gesangbuch gegeben worden [164]!

Für diese große Not brachten merkwürdigerweise zuerst die Jesuiten Abhilfe. Ihre Schüler konnten den Stock wohl nicht «entbehren»; der Lehrer selbst aber rührte ihn nicht an, ein besonderer Stockmeister oder Korrektor wurde dafür angestellt. Die Disziplin wurde aufrechterhalten durch die Mittel, auf die der ausgezeichnete Pädagoge *Ignatius von Loyola* in seinen Exerzitien gegriffen hat. Dort wird der Schüler

einerseits zu ernstester Selbstprüfung angehalten, andererseits in seiner Phantasie bis zum Siedepunkt erhitzt, so daß er aus der Hölle «die Verzweiflungsausbrüche, das Geheul, das Geschrei, die Lästerungen gegen unsern Herrn Jesus Christus und alle seine Heiligen mit den Ohren zu hören, den Rauch, den Schwefel, die Exkremente und die Fäulnis mit seinem Organ zu riechen glaubt [165]».

Auf diesem Wege wird der ganze Mensch in Beschlag genommen. Er hat nicht nur neue Erkenntnisse empfangen, sondern ist selbst anders geworden. In ähnlicher Weise wurden die Zöglinge der Jesuiten zu regelmäßigem Gebet, regelmäßiger Gewissenserforschung, regelmäßiger Beichte, zum regelmäßigen Besuch der Messe und des Sonntagsgottesdienstes angehalten. In den Schülerverbindungen, den marianischen Kongreationen, überwachten die Schüler einander selbst, machten einander auf Fehler aufmerksam und denunzierten einander bei den Lehrern. All das war nur möglich, weil sich die Jesuiten im allgemeinen mit der Erziehung von Adligen und Fürstensöhnen beschäftigten, die Volksschulen aber nicht pflegten.

Neben diesem ausgeklügelten System brauchte der Religionsunterricht nicht besonders ausgebaut zu werden. Eine Stunde pro Woche wurde dem Katechismus gewidmet und im Anschluß daran das besprochene Stück auswendig gelernt. Es wurde auf peinliche Sauberkeit und gute Manieren gehalten, die humanistische Tradition der Schüleraufführungen fand liebevolle Pflege, der Ehrgeiz wurde angestachelt, wachgehalten und damit in den Dienst des Unterrichts und des Lehrers gestellt. Man sieht, daß die Mittel nicht unanfechtbar sind; dieser Unterricht aber sticht in eindrücklicher Art und Weise von den Methoden der übrigen Schulen ab [166]. Der Erfolg übertraf alle Erwartungen. Söhne von Protestanten wurden in fanatische Katholiken umgewandelt. Am deutlichsten

zeigte sich dies in den Herrscherhäusern. Man kann sich keinen größeren Gegensatz vorstellen als den französischen Renaissance-König Heinrich IV., der trotz seinem Übertritt zum Katholizismus zeitlebens den Protestanten freundlich gesinnt blieb, und seinem Sohn und Nachfolger Ludwig XIII.! Das war das Werk des Hofjesuiten Coton [167]. Der Sohn des Krypto-Lutheraners Maximilian II. von Österreich (der sich vom lutherischen Prädikanten zu Linz das Abendmahl in beiderlei Gestalt reichen ließ und bei seinem Tode den Empfang der Sterbesakramente verweigerte), Rudolf II., setzte sich kräftig ein für die Gegenreformation. Ferdinand II. wollte lieber betteln gehen und seinen Leib in Stücke reißen lassen, als die Ketzer dulden [168].

Wie gerade Schweizer aus hochangesehenen Familien die Jesuiten-Kollegien besuchten, zeigt sich in den Erinnerungen des Bündners Fortunat von Juvalta, der, obschon Protestant, zwei Jahre, von 1586 bis 1588, im Jesuiten-Kolleg zu Dillingen verbracht hat [169].

Das Ansehen der jesuitischen Pädagogik trotz ihren Schattenseiten erklärt sich aus der Entdeckung und Auswertung des Geheimnisses, daß eine Kollektivität — Klasse oder Anstalt — anders zu führen ist als der Einzelne. Auf dieser Einsicht beruht die Disziplin im Heeresdienst. Es ist nicht von ungefähr, daß die Gesellschaft Jesu durch einen Offizier begründet und militärisch organisiert wurde. Nur wer weiß, daß bei einer Ansammlung von Menschen jede Einzelheit geregelt sein muß, wird Respekt und die Einfügung aller in das Ganze erreichen können. Die Jesuiten haben es meisterhaft verstanden, das tägliche Leben ihrer Zöglinge durch die geschilderten Mittel bis in die minuziösesten Details zu regeln und so jeden Schüler in die Schar einzugliedern. Kein Wunder, daß sich auch die Augen der Pädagogen anderer Konfessionen auf sie richteten. Die Wirkung der Jesuiten ist weit über die

Grenzen Roms hinausgegangen. Und zwar nicht, wie auf den anderen Gebieten, im Sinne des Kampfes, sondern als Anregung.

Auf evangelischer Seite wurde die Überlegenheit der jesuitischen Pädagogik gesehen und gefürchtet. Als *Comenius* 1654 in Saros Patak (Ungarn) mit den protestantischen Schülern Aufführungen veranstalten wollte, wehrte es ihm der Leiter der Schule, denn das war etwas Jesuitisches [170].

So standen die konfessionellen Hemmungen der Übernahme dessen, was an den jesuitischen Methoden gut war, durch den evangelischen Unterricht entgegen. Comenius hat sich freilich gegen die Widerstände durchgesetzt, da er nachweisen konnte, daß er auf seine eigene originelle Art zu dem Plan gekommen sei.

Damit haben wir den Namen des Mannes genannt, der wie kein anderer den Mangel der Unterweisung seiner Zeit durchschaute und zu seiner Beseitigung beitrug. Wiederholt gab er seinem Unwillen beredten Ausdruck, als er erleben mußte, wie in Saros Patak die Schüler täglich streng bestraft und hart behandelt wurden. Immer wieder bricht in seinen Schriften die Entrüstung über die schlechten Zustände durch [171]. «Bei dem Unterricht der Jugend ist im allgemeinen eine so harte Methode angewendet worden, daß die Schulen als Schreckmittel der Knaben und als Folterkammern der Geister angesehen wurden, und der größte Teil der Schüler in ihrem Ekel an den Wissenschaften und Büchern zu den Arbeitsstuben der Handwerker oder sonst zu einem Lebensberuf hineilten [172].»

So ist es begreiflich, daß viele Eltern, bevor sie die Kinder zur Schule gaben, «aus den Praeceptoribus Schreckbilder, aus der Schule aber eine Marterstuben» machten [173].

Im Bestreben, hier Abhilfe zu schaffen, gelang Comenius die große Entdeckung, die uns heute selbstverständlich vor-

kommt, die aber nichtsdestoweniger das ganze Schulwesen umgestaltete:

Er erkennt, daß die Ordnung die Grundlage jedes Unterrichts sein muß. Ordnung im Lernen, d. h. Methode — Ordnung in der Schulstube, d. h. Disziplin. Dabei ist zu sagen, daß sich die zweite Ordnung aus der ersten ergibt. Folgt der Unterricht einem geordneten Lehrgang, herrscht auch in der Klasse Ruhe und Aufmerksamkeit.

Wie neu diese Erkenntnis war, zeigt sich darin, daß Comenius ein ganzes Kapitel darauf verwendet, sie zu begründen und einleuchtend zu machen [174]. Ein weiteres Kapitel dient dazu, die Ordnung in der Natur aufzuzeigen und zu beweisen, daß wir sie bloß nachahmen müssen, um in der Unterweisung die richtige Methode zu finden [175].

Comenius beginnt damit, daß er ein Ziel aufstellt für die gesamte Bildung: Unser Leben ist bloß Vorbereitung auf das ewige Leben. Der Zweck der Bildung wird also religiös bestimmt. Um das Ziel zu erreichen, muß der Mensch sich und die Umwelt kennen, beherrschen und in der rechten, zielstrebigen Art gebrauchen. Die Erziehung besteht darum in wissenschaftlicher Bildung, die die nötigen Kenntnisse vermittelt, Anleitung zur Sittlichkeit, die Selbstbeherrschung und Naturbeherrschung ermöglicht und Einführung in die Frömmigkeit, die das Ziel aufzeigt und für das Leben fruchtbar macht [176].

Für das Lehren gelten folgende Regeln:

1. Der Schüler soll vom Leichten zum Schwierigen geführt werden. Man hat dafür später die Bezeichnung «Vorschreiten in konzentrischen Kreisen» geprägt. Wohl gemerkt: Der wenig glückliche Name stammt nicht von Comenius! Er hat nichts anderes gewollt, als daß für jede Altersstufe genau geprüft werde, welche Stoffe ihr angepaßt seien.

2. Der Unterricht soll anschaulich sein. Darum hat Come-

nius im Orbis pictus ein Bilderbuch geschaffen, das zu jedem Begriff den zugehörigen Gegenstand in einem winzigen Illustrationchen zeigt. Er selbst aber hat unermüdlich betont, daß das Bild die unmittelbare Anschauung nie ersetzen könne, und darum gefordert, der Schüler solle, wenn irgend möglich, die Sache selbst zu sehen bekommen.

3. Die Lektionen müssen unterhaltend gestaltet werden und nur Nützliches bieten. Durch Fragen kann sich der Lehrer vom Stande des Wissens und von der Aufmerksamkeit überzeugen; aber auch der Schüler soll Gelegenheit zu ungenierten Fragen haben [177].

Die Sittlichkeit erlernt sich in erster Linie durch das Beispiel. Das darf kein Erzieher je vergessen. Nicht nur er selbst, sondern die ganze Umgebung der Kinder hat sich in acht zu nehmen. Man halte darauf, daß sie mit ehrenhaften Personen zusammengebracht und von schlechten abgeschlossen werden. Ferner sind Regeln nötig. Man erziehe die Jugend zur Klugheit, Mäßigkeit, Stärke und Gerechtigkeit [178].

Die Quellen für die Frömmigkeit sind die Schrift, die Welt und wir selbst. Dort finden wir die Worte, da die Werke und hier den Antrieb Gottes. Das Kind muß lernen, über Gottes Werke nachzudenken, im Gebet mit Gott zu verkehren und sich selbst zu prüfen. In frühester Jugend ist das Kind zur Frömmigkeit anzuhalten. In der Lateinschule sollten die heidnischen Schriftsteller durch christliche und die Bibel ersetzt werden [179].

Damit war die Grundlage gegeben, auf der die Späteren aufbauen konnten.

Die dritte Großmacht in der Disziplin des Unterrichts, die Erweckung des Interesses, kann nicht einzelnen Autoren als Entdeckung zugeschrieben werden, sie wächst im Gegenteil langsam heran. Franckes Einsichten, die uns in den Ausführungen über die Antwort begegnet sind, Zinzendorfs warme

Frömmigkeit, Salzmanns Belebung des Stoffes durch die Pflege des Details und die packende Erzählung, Pestalozzis Einbeziehung der Begebenheiten des Alltags, wie er sie selbst in Gertruds Gebetstunde (aus «Lienhard und Gertrud») schildert — alles hat dazu beigetragen, daß der Unterricht den Kindern mehr zu bieten vermochte. Hübners Biblische Geschichten führten im Gymnasium zu Basel einen wahren Umschwung herbei. Damit dürften in großen Linien die Beiträge aufgezeigt sein, die zur Entdeckung des Interesses als Voraussetzung für die Disziplin im Unterricht führten. Wir finden sehr wenige Abhandlungen über das Thema, die Übersicht ergibt sich aus der Berücksichtigung aller Faktoren, die dazu beigetragen und die im bisherigen Verlauf der Arbeit angedeutet worden sind.

Die vierte entscheidende Einsicht, die hier noch erwähnt werden muß, hat sich leider nicht durchgesetzt: Salzmanns «Symbolum»: Von allen Fehlern und Untugenden seiner Zöglinge muß der Erzieher den Grund in sich selbst suchen. Salzmann stellt an den Lehrer folgende Anforderungen:

Erziehe Dich selbst!
Daraus ergibt sich:
Sei gesund, sei immer heiter!
Lerne mit Kindern sprechen und umgehen!
Lerne mit den Kindern Dich beschäftigen!
Bemühe Dich, klare Erkenntnisse der Erzeugnisse von der Natur zu erwerben!
Lerne die Erzeugnisse des menschlichen Geistes kennen!
Lerne Deine Hände brauchen!
Gewöhne Dich, mit Deiner Zeit sparsam umzugehen!
Suche mit Deiner Familie oder anderen Erziehungsgesellschaften in Verbindung zu kommen, deren Kinder oder Pflegesöhne sich durch einen hohen Grad der Gesundheit auszeichnen!

Such Dir eine Fertigkeit zu erwerben!
Versuche die Kinder zur innigen Ueberzeugung von ihren Pflichten zu bringen!
Handle immer so, wie Du wünschest, daß Deine Zöglinge handeln sollen [180]!

Es ist auch für den Lehrer im biblischen Unterricht wichtig, diese allgemeinen Grundsätze zu kennen und anzuwenden; leider aber sind gerade sie verborgen geblieben.

Die Gegenwart hat viel Mühe auf die Erforschung des Seelenlebens der Jugendlichen verwendet. Doch fehlt eine allgemein gültige *Jugendpsychologie.* Eine solche begegnet tatsächlich bisher unüberwindlichen Schwierigkeiten. Mit großem Ernst ist an ihr gearbeitet worden. Noch aber hat sich kein Weg gezeigt, sie wissenschaftlich zuverlässig aufzubauen. Den ersten Versuch im großen unternahm in neuer Zeit der Amerikaner Stanley Hall [181] mit dem Versenden von Fragebogen. In den Vereinigten Staaten stand ihm ein riesenhaftes Gebiet zur Verfügung, und er arbeitete mit einem Material, das in die Zehntausende geht. Das Resultat hat aber nicht voll befriedigt. Kupky [182] faßt die Kritik folgendermaßen zusammen: «Die Beantworter von Fragebogen sind oft nicht genügend psychologisch geschult. Sie besitzen vielfach nur eine geringe Fähigkeit zur Selbstbeobachtung, sind leicht Erinnerungstäuschungen ausgesetzt und unterliegen den suggestiven Wirkungen, die von den Fragen ausgehen. Die Eitelkeit spielt bei der Beantwortung eine erhebliche Rolle, und manchem Beantworter fehlt es an der nötigen wissenschaftlichen Gewissenhaftigkeit; deshalb kommt der einzelnen Beobachtung und Antwort nur geringe Beweiskraft zu. Die Masse der Beobachtungen und die aus dem Massenmaterial gezogenen Schlüsse können die Mängel der Beobachtungen nicht ausgleichen; die Übereinstimmung der Antworten läßt unter Umständen nur einen allgemein verbreiteten Irrtum offenbar werden.»

Diesen Mängeln sucht man abzuhelfen, indem man das subjektive Moment bei der Beantwortung der Fragen so viel als möglich ausschaltet. In weitem Maße gelang es durch die Anwendung der Dreiwortmethode. Günther Dehn hat mit ihr die religiöse Gedankenwelt der Berliner Proletarierjugend untersucht [183]. In sechzig Fortbildungsklassen unterhielt er sich mit zwölfhundert Schülern und ließ über die Gespräche Protokoll führen. Danach legte er zweitausendvierhundert Schülern und Schülerinnen in fünfundsiebzig Klassen drei Worte vor, z. B. «Gott, Hilfe, Tod», zur Ergründung des Vorsehungsglaubens, und ließ darüber schreiben, was ihnen gerade einfiel. Auf diese Anregung hin machte Pfarrer Epprecht in St. Gallen den gleichen Versuch mit seinen Konfirmanden. Das Ergebnis zeigte in beiden Fällen ein erschüttertes und stark reduziertes Christentum. Da es sich um ein für europäische Verhältnisse reiches Material handelt, das unter verschiedenen Umständen gewonnen wurde, und zwar in zwei weit voneinander entfernten Städten, die untereinander keine Ähnlichkeit aufweisen, ist tatsächlich die Objektivität sehr weit getrieben. Doch erhalten wir durch die Arbeiten nicht mehr als einen aufschlußreichen Querschnitt des Jahres 1924, in dem sie vorgenommen wurden. Der Versuch müßte, um feste Anhaltspunkte zu ergeben, durch Jahre hindurch an verschiedenen Orten unter der Jugend aller Stände wiederholt werden.

Scheinbar noch objektiver ist die Ausschöpfung von Tagebüchern und Briefen Jugendlicher in der Art von Gottfried Kellers «Grünem Heinrich» [184]. Hier aber drängt sich im Hinblick auf den Unterricht die Feststellung auf, daß der jugendliche Tagebuchschreiber eine Ausnahme darstellt. Ferner: Können die Erlebnisse und die Rückschau des Genies für die Erkenntnis des Durchschnitts verwendet werden?

Das auf analytischem Wege gewonnene Bild gibt meist

den Zustand Kranker wieder [185]. Noch weniger kann das Experiment [186], das zur Feststellung von Anlagen, wie Aufmerksamkeit, Gedächtnis, Geistesgegenwart, ausgezeichnete Dienste leistet, die Feinheiten der seelischen Struktur bloßlegen.

Am meisten leuchtet deshalb ein, was Jugendführer und -betreuer, wie Lehrer, Pfarrer, Anstaltsleiter, Jugendrichter, Ärzte [187], aufgezeichnet haben. Tatsächlich liegt hier in Form von wissenschaftlich aufgebauten Abhandlungen und leicht zu lesenden Erzählungen ein reiches Material vor, das jedermann mit Gewinn studieren wird. Es muß aber der Zukunft vorbehalten bleiben, daraus das Bild der Jugendlichen zu gewinnen, das uns in den Stand setzen würde, jedes Reagieren des Schülers richtig zu deuten. Einstweilen sieht es nicht aus, als ob das je möglich wäre. Es gibt bisher keine allgemeingültige Jugendpsychologie.

## 2. *Evangelium und Gehorsam.*

### 1.

Wie kommt es, daß der eine Disziplin halten kann, der andere nicht? Menschen, die mit falscher Pfarrherrlichkeit auftreten und einen unjugendlichen Eindruck machen, halten unter Umständen in ihrer Klasse bessere Ordnung als frische junge Männer, denen an Natürlichkeit nichts abgeht. Die gleiche Strenge, die einmal vollkommene Zucht und Unterordnung herstellt, versagt das andere Mal, ja ruft der Rebellion. In der einen Klasse kann ein kameradschaftlicher Ton herrschen, der keine Distanz zwischen Lehrer und Schüler aufkommen läßt, und doch werden die Grenzen des Anstands nie überschritten, während in der anderen gerade diese Vertraulichkeit in Frechheit übergeht. Wo liegen die Ursachen?

Man sucht im allgemeinen die Begründung in der Persön-

lichkeit. Erwachsene, die sich ihrer eigenen Unterrichtszeit erinnern, haben das Gefühl, schon beim ersten Eintreten des Lehrers hätten sie gemerkt, ob er Gehorsam heische oder nicht. Die Schüler bestätigen diese Ansicht. Der eine Lehrer «hat» Disziplin, der andere «hat» sie nicht. Sicher ist, daß dem einen von Natur aus gegeben wurde, was der andere sich erst mühsam erwerben muß. Der gleiche Mann kann aber an einem Ort Disziplin halten und am andern versagen oder durch gewissenhafte Einübung im Unterricht aus einem disziplinlosen zu einem die Disziplin restlos beherrschenden werden. Disziplin läßt sich erlernen und hängt nicht bloß vom Lehrer, sondern auch von den Umständen ab.

## 2.

Es liegt nahe zu denken, wer die seelische Verfassung der Schüler kenne, könne sie auch leiten. Der Rat an Pfarrer, zunächst einmal die Schülerschundliteratur und Sportberichte zu lesen, einen Fußballmatch mit anzusehen und die nötigen «termini technici» zu lernen [188], ist denn auch freudig begrüßt und gerne befolgt worden. Tatsächlich richten diese Interessengebiete — man denke vor allem an das Kino — in den Köpfen der Jungen viel Verwirrung an. Mit welchem Eifer werden die Photographien der Filmgrößen in den Zigarettenschachteln gesammelt!

Man wird ferner mit Erbanlagen zu rechnen haben, die nach der geschilderten Richtung tendieren. Darum möchte man über den Rat, sich mit den Interessen der Jugend vertraut zu machen, hinausgehen und dem Religionslehrer empfehlen, wenn irgend möglich das Milieu kennenzulernen, in dem seine Schüler leben.

Welches Unglück richten schlagwütige Eltern an! «Der Vater weiß nicht, wie er haut», sagte mir gelegentlich ein Junge,

über den zu Hause und am Arbeitsplatz Klage geführt wurde. Wird ein Kind daheim mit Schlägen erzogen, reagiert es im allgemeinen auf feinere Methoden nur ungern oder überhaupt nicht. Nimmt der Lehrer mit dem Elternhaus Kontakt und führt sogar Klage über das Kind, so muß er riskieren, daß der Schüler gleichsam in seinem Auftrag geprügelt wird und den Schluß zieht, der Lehrer wage nicht selbst, Körperstrafen anzuwenden, billige sie aber. Es ist darum von großer Wichtigkeit, daß der Lehrer sich über den Geist im Elternhaus Aufklärung verschafft und seinen Verkehr mit dem Schüler und den Eltern danach einrichtet. Er macht dann möglicherweise die Entdeckung, daß Vater oder Mutter die jüngern (Stief?-) Geschwister bevorzugen und sich durch diese Zurücksetzung die Fehler des Zöglings, die besondere Mühe verursachen, erklären lassen.

Welche Verbitterung entsteht, wo ein Kind den Beruf, für den es Freude und Eignung mitbringt, nicht erlernen kann aus Geldmangel! Wie oft finden Knaben und Mädchen das Tätigkeitsfeld nicht, das sich für sie schickt. Sind sie in einem geistigen Milieu aufgewachsen, wird ein Handwerk, auf das ihre Begabung hinweist, nicht in Betracht gezogen; stammen sie aus Arbeiterkreisen, wird ihnen kein Verständnis für die Sehnsucht nach geistiger Betätigung entgegengebracht. Auf vielen lastet zudem die Sorge um das Fortkommen. Gelingt es ihnen, eine Lehre zu beenden, wissen sie doch nicht, ob sie später Anstellung und Auskommen finden werden. Viele Berufe werden heute nicht aus Lust, sondern nur deshalb ergriffen, weil die Wahrscheinlichkeit besteht, sie auch unter ungünstigen wirtschaftlichen Umständen betreiben zu können.

Man denke ferner an den frommen Meister, der sich im täglichen Leben dem Lehrling oder Knechtlein von einer andern Seite zeigt. Ein Knabe, der nicht bloß den Religions-

unterricht in schlimmster Weise gestört, sondern auch die Dorfjugend zu losen Streichen verführt hatte, wurde einer der aufmerksamsten Schüler, als er von Leuten, die täglich Morgenandacht hielten, aber barsch und lieblos waren, in freundlichere Verhältnisse versetzt wurde. Welch gottlose Roheit ist in mancher Werkstätte oder Fabrik Trumpf, und wie manche Geschichts- und Naturkundelektion ist, ohne daß ein ablehnendes Wort geäußert würde, von einem antichristlichen Geist durchtränkt. Ein feinfühlender Junge und ein nachdenkliches Mädchen vermögen den Weg von dieser Umgebung zum christlichen Unterricht nur schwer oder überhaupt nicht zu finden.

3.

Alle diese Umstände bilden gelegentlich die Seele des Knaben und des Mädchens zu einer Doppelnatur, wie sie Heinrich Hanselmann in den beiden Bänden über Jakob [189] geschildert hat. Kretschmer führt dafür zwei instruktive Fälle an: «Ein lammfrommes, scheues Mädchen dient monatelang in der Stadt; sie ist sanft und folgsam gegen jedermann. Eines Morgens liegen die drei Kinder des Hauses ermordet, das Haus steht in Flammen. Sie ist nicht geistesgestört, sie weiß alles. Sie lächelt unbestimmt, wie sie die Tat gesteht. — Ein junger Mensch verdöst seine schönen Jugendtage. Er ist lahm und linkisch, daß man ihn schütteln möchte. Wenn man ihn auf ein Pferd setzt, so fällt er herunter. Er lächelt betreten, etwas ironisch. Eines Tages erscheint von ihm ein Band Gedichte. Zärtlichste Naturstimmung, und jeder Stoß, den ihm ein plumper Bauernbursche im Vorbeigehen gab, zu einer innern Tragödie verarbeitet, und stilvoll gefeilte Rhythmen [190].» Diese Doppelnatur findet sich wohl häufiger, als wir ahnen; am meisten bei Töchtern, die für den Pfarrer schwärmen und

daher im Unterricht ein ganz anderes Bild bieten als im übrigen Leben. Wollen wir die Schüler und Schülerinnen richtig beurteilen, müssen wir mit dieser Tatsache rechnen. Selbstverständlich kann auch ein Knabe, der sich in allen andern Fächern auszeichnet, dem Religionsunterricht eine spezielle Abneigung entgegenbringen und so im Lehrer eine falsche Vorstellung seines Wesens erwecken. Man wird sich daher hüten müssen, bloß auf Grund der Eindrücke während der Lektionen ein Urteil abzugeben, sondern immer Milieu, Abstammung und Lebensverhältnisse mit in Betracht ziehen.

All das zu wissen, ist notwendig und heilsam. Zur Disziplin aber führt es noch nicht; denn es bleibt Tatsache, daß feinsinnige und eifrige Seelsorger, die Nöte und Schwachheiten ihrer Gemeinde genau kennen und in Freude und Leid zu Rate gezogen werden, mit den Unterrichtsklassen oft nicht zu Rande kommen, während Pfarrer, denen das Charisma der Seelsorge nicht gegeben ist und die in ihrer eigenen Welt eingesponnen leben, Respekt einflößen.

## 4.

Darum müssen wir das Problem anders anpacken. Gehen wir aus von der gegebenen Lage: Wie ist es möglich, daß ein einzelner Mensch eine Gesellschaft von Untergebenen, die ihm körperlich weit überlegen ist, in Gehorsam zu halten vermag, ein Lehrer seine Klasse, ein Leutnant seinen Zug, ein Polizist eine Volksmenge oder ein Kolonialsoldat einen Haufen andersfarbiger Eingeborener? Wirkt hier die Macht der Persönlichkeit? Das ist in einzelnen Fällen möglich; in den meisten aber handelt es sich um Menschen, die im gewöhnlichen Leben keine suggestive Kraft ausströmen. Den Respekt, der ihnen entgegengebracht wird, erhalten sie erst, wenn sie ihr Amt ausüben oder ihre Uniform tragen. Ist es überhaupt

der Einzelne, dem die Untergebenen gehorchen? Regt sich nicht vielmehr, sobald jemand persönlichen Gehorsam erzwingen will, der Geist des Widerspruchs? Der Gehorchende weicht dann nur überlegener Gewalt, während in allen genannten Fällen die Gewalt auf seiten der Untergebenen liegt. Woher also ihre Unterordnung? Beugen sie sich einem Menschen oder einem Unpersönlichen?

Folgende Überlegungen mögen zeigen, daß das Unpersönliche den Ausschlag gibt. Der Offizier ist sofort verloren, wenn die allgemeine soldatische Ordnung in die Brüche geht. Ist eine Truppe in siegreichem Vormarsch begriffen, haben selbst unfähige neugebackene Truppenführer keine Schwierigkeit, die Zügel in der Hand zu halten. Ein geschlagenes Heer aber, das seine Sache verloren gibt, gehorcht nicht einmal mehr erfahrenen und geschätzten Kommandanten. Der Polizist ist machtlos, wenn das Volk die Achtung vor der Staatsgewalt nicht mehr aufbringt, der Kolonialsoldat vogelfrei, sobald bei den Eingeborenen an irgendeiner Stelle der Eindruck entsteht, die Nation, der er dient, sei schwach. So gehorcht auch der Schüler nicht den persönlichen Ansprüchen des Lehrers, sondern der höhern Ordnung in Staat, Schule und Kirche, deren Träger ihm gegenüber der Lehrer ist. Daher kommt es, daß ein Pfarrer innerhalb der kirchlichen Räume, die in den Augen der Unterrichtskinder sein eigentliches Element darstellen, im allgemeinen weniger disziplinarische Schwierigkeiten haben wird als im Schulhaus. Die Volksmenge und die Eingeborenen fügen sich in erster Linie der Uniform, erst in zweiter ihrem Träger. Disziplin kann darum umschrieben werden als die Aufrechterhaltung der überindividuellen Ordnung, der sich die Untergebenen einfügen. Läßt sie in einer Klasse zu wünschen übrig, müssen wir untersuchen, wo diese Ordnung eine Lücke aufweist.

## 5.

Die erste Frage lautet daher: Gelten im Unterricht unverrückbare Gesetze, die die Schüler kennen und mit denen sie rechnen dürfen? Beginnt die Lektion mit dem Glockenschlag oder später? Setzt die Unterweisung nicht ein, bevor das kleinste Geflüster aufgehört hat? Wie betreten und verlassen die Schüler das Lokal? Wird jedes Vergehen, sei es Vergessen eines Buches, Nichtabliefern der Hausaufgabe, Schwatzen oder Allotriatreiben, nach genau festgestellten Regeln in immer gleicher Weise geahndet? Gibt es keine Bevorzugung fleißiger oder begabter Schüler?

Es leuchtet ein, daß sich der Lehrer in allererster Linie diesen Gesetzen selbst unterstellen muß. Verlangt er von den Schülern genaue Ausarbeitung der Hausaufgaben, darf er nicht selbst unvorbereitet zur Schule kommen. Soll der Schüler nichts vergessen, muß auch der Lehrer alle seine Unterrichtsmaterialien beisammen haben. Wird vom Schüler Entschuldigung für Ungehöriges verlangt, steht auch dem Lehrer die Abbitte für Irrtümer, Versehen oder Verschulden zu. Diese wird darum die Disziplin nicht schwächen, sondern stärken. Ist es dem Lehrer nicht möglich gewesen, rechtzeitig zur Stelle zu sein, wird er den Schülern, die ja auch nicht zu spät kommen dürfen, den Grund nennen. Ist der Schüler genötigt, in seiner Bank stille zu sitzen, wird auch der Lehrer auf alles Räkeln verzichten und sich einer angemessenen Haltung befleißen.

Daneben aber muß beim Lehrer der Wille vorhanden sein, den ungeschriebenen Schulgesetzen unbedingte Nachachtung zu verschaffen. Mit jeder Schwäche, im Guten oder Bösen, verstößt er gegen die überindividuelle Ordnung. Disziplin ist darum das Resultat seines festen Willens, diese Ordnung einzuhalten, und seiner Strenge gegen sich selbst. Die wildeste

Klasse gehorcht, wenn sie sich diesem Willen zur Konsequenz gegenüber sieht, und die frömmste Buben- oder Mädchenschar wird mit der Zeit unbändig, wenn nicht innere und äußere Ordnung herrscht.

Haben wir das erkannt, so verstehen wir auch, warum der eine Lehrer sich einen fröhlichen, scheinbar völlig zwanglosen Unterricht gestatten darf: Er bleibt immer innerhalb der Grenzen, die gezogen sind, soll die Disziplin gewahrt bleiben. Der andere aber verleugnet mit seinen Späßen und seiner ganzen Art die innere Ordnung. Wir erkennen auch, daß falsche Pfarrherrlichkeit da nichts schadet, wo sie einer festen Ordnung entspricht, während eine Strenge, die heute diese, morgen jene Strafe anwendet, bald eine Verfehlung durchgehen läßt und bald dreinschlägt, ihr Ziel nicht erreicht. Disziplin ist aus diesem Grunde völlig unabhängig von der äußern Erscheinung, so merkwürdig uns das auf den ersten Blick vorkommt. Man sollte denken, ein körperliches Gebrechen oder kleine Gestalt müsse sie verunmöglichen, da Kinder zur Grausamkeit neigen. Der unscheinbarste Mann aber kann die äußere Ordnung halten, wenn er sich ihr selbst unbedingt einfügt und sie konsequent durchführt.

## 6.

Diese überindividuelle Ordnung wird getragen durch drei Pfeiler: die Strafgewalt, das Interesse und die Gestaltung der Gemeinschaft. Es ist möglich, eine widerspenstige Schar in Ordnung zu leiten, falls die Machtmittel, die dem Übergeordneten zur Verfügung stehen, ausreichen. Eine Regierung, der der Boden im Volke fehlt, kann sich durch Polizeigewalt am Ruder halten. Ein strenger oder gar grausamer Lehrer vermag die Schüler, die jeden Morgen mit Seufzen an ihre Arbeit gehen, durch alle Stufen hindurch zur Zucht zu zwingen, weil

die Eltern, die Behörden und schließlich der Staat hinter ihm stehen. Ist aber dieser Lehrer in irgendeiner Weise kompromittiert, so daß zu Hause schlimm über ihn geredet wird, oder haben seine Schüler Kenntnis davon, daß ein Anlaß der Behörde genügen wird, ihn abzusetzen, so ist seine Macht dahin; genau wie eine Regierung, der die Partei, auf die sie sich stützt, die Gefolgschaft aufsagt, stürzen muß, auch wenn ihr noch reichliche Gewaltmittel zur Verfügung stehen. Die Schüler sind die Stärkeren, selbst wenn der Lehrer an Körperkraft jedem einzelnen überlegen ist. So kann sich *wirkliche* Disziplin nie auf bloße Machtmittel stützen. Sie beruht aber ebensowenig auf bloßem Interesse. Vermag der Unterricht auch die Schüler zu fesseln, werden sie ihm auf die Dauer doch nicht in Ruhe folgen, sofern ihnen keine Schranken gesetzt sind, die sie nicht ungestraft durchbrechen können. Die erste Forderung lautet daher: Wehret den Anfängen. Betrachten wir mit C. G. Jung [191] die Seele nicht als ein starres unwandelbares System, sondern als eine «bewegliche und fließende Tätigkeit», werden wir versuchen, die Dämme von vornherein so fest zu bauen, daß sie dem Strome die gewünschte Richtung weisen. Bei der ersten Übertretung muß der Lehrer sofort fest, aber angemessen zugreifen. Im allgemeinen gilt die Regel: keine Strafe, die nicht zuvor angekündigt wurde. Wir werden also dem Schüler beim ersten Verstoß sagen, was er zu erwarten hat, und ihn beim zweiten Mal strafen.

Die Strafe muß der überindividuellen Ordnung entsprechen. Sie darf nie den Charakter persönlicher Ranküne tragen, auch sollte sie zuerst möglichst klein sein. Schon ein Gewarnt- und Angeschriebenwerden, das keine nachteiligen Folgen hat, kann dem Schüler tiefen Eindruck machen. Muß der Lehrer bei der Wiederholung strenger werden, wird er, wenn immer möglich, nie so weit gehen, daß keine Steigerung mehr möglich ist. Zu heftiges Dreinfahren am Anfang, oder gar die

Androhung von Strafen, die nicht durchgeführt werden, untergraben die Disziplin. Wo es dem Lehrer weh tut, zu strafen, wird er darum dieser falschen Regung nicht nachgeben. Der Schüler nimmt fast ausnahmslos gerechte, kleine, über jeden Fehlbaren gleichmäßig verhängte Bestrafungen willig hin.

Ein katholischer Pädagoge, Dunin-Borkowski [192], regt sogar an, die Schüler an der Verhängung der Strafen selbst zu beteiligen. Liegen bei einem Verstoß gegen die Disziplin die Verhältnisse nicht klar, kann unter Umständen die Klasse zur Abgabe eines Urteils aufgefordert werden. Das geschieht, indem der Lehrer Zettel austeilt, auf die der Name nicht geschrieben zu werden braucht. Ferner müssen eine oder mehrere präzise Fragen zur Beantwortung vorgelegt und womöglich an die Tafel geschrieben werden. Dieses System der anonymen Zettel öffnet möglicherweise einen gangbaren Ausweg, wo sich kein anderer zeigt. Es setzt aber das Bestehen von Disziplin voraus und kann nicht angewendet werden, wo es gilt, eine seit längerer Zeit erschütterte Ordnung wiederherzustellen. Der Lehrer darf auch nicht die Schüler zu Richtern über ihn machen, etwa fragen, ob er parteiisch sei oder ähnliches. Greift man in der gleichen Klasse mehrmals zu dieser Maßnahme, so nützt sie sich ab und wird lächerlich.

Es leuchtet ein, daß Ventile solcher Art in jeder Klasse offenstehen müssen. Ein besseres bildet der Humor. Martin Rang [193] nennt ihn die pädagogische Haltung, die der eigentlichen Vergebung entspricht. Er sagt: «Die Forderung, der Erzieher müsse Humor haben, meint eben, daß er dem Zögling nicht rechthaberisch, nicht pharisäisch-gesetzlich gegenüberstehen, sondern über dessen Mängel und Fehler hinwegkommen und den Weg zu ihm wieder offenhalten solle. Zweifellos hat der Humor eine Verwandtschaft mit der christlichen Haltung der Vergebung ... Der Humor ist gütig aus

dem Bewußtsein der eigenen Unzulänglichkeit. Aber die Haltung des Humors ist zugleich von der Vergebung charakteristisch unterschieden: dem Humor fehlt der Ernst und die Schwere der Vergebung, er bleibt im Vorläufigen und Unverbindlichen. Das bedingt darum seine Grenze: wer vor dem letzten Ernst des Lebens seinen Humor bewahrt, der beweist damit entweder, daß es für ihn noch nicht letzter Ernst ist — und hierin liegt die befreiende Wirkung des Humors in schwierigen Situationen — oder daß er überhaupt keinen Ernst kennt und sich vor der Wirklichkeit ins Ästhetische flüchtet. (Der immer humorvolle Pfarrer wirkt auf die Dauer so fade, daß man einen fanatischen noch eher erträgt; beim Lehrer ist es nicht anders.) Es gibt in der Erziehung und in der Schule gewisse Fälle, wo das Verhalten des Schülers den Erzieher in den letzten Ernst zwingt: in diesem Falle hat er nur die Entscheidung zwischen der ernsten Strafe und der ernsten Vergebung; aber dies sind Ausnahmen.»

## 7.

Wichtiger noch ist der zweite Pfeiler: das Interesse. Der Unterricht darf unter keinen Umständen langweilig sein. Die Schüler sollen durch seine ganze Art so gefesselt werden, daß Strafen kaum mehr in Frage kommen, nachdem einmal Klarheit über die allgemeine Ordnung geschaffen ist. Kinder sitzen am ehesten stille, wenn ihnen erzählt wird. Lebendiger, plastischer Vortrag, der die Begebenheiten vor dem geistigen Auge erstehen läßt und, wenn immer möglich, ins Lehrgespräch übergeht, erwirkt die Ordnung beinahe von selbst. Doch dürfen wir auch während des hinreißenden Erzählens die allgemeinen Regeln nie außer acht lassen.

Die Schüler müssen wissen, daß sie durch Disziplinhalten zur Anschaulichkeit des Unterrichts beitragen, ja die Gestal-

tung der Lektion zum Teil selbst bestimmen. Wir müssen ihnen sagen, daß der Vortrag eines Lehrers, der seine Aufmerksamkeit teilt zwischen Darbietung und Zucht, notwendigerweise leidet. Er vergißt, was er sagen wollte, Einzelheiten und Beispiele, die zur Veranschaulichung dienen sollten, entfallen seinem Gedächtnis, da er auf die Kinder aufpassen muß und niemand zwei Herren dienen kann. Wird geschwatzt, hören wir darum sofort auf mit dem Erzählen und fahren erst weiter, wenn die Ruhe wieder eingekehrt ist. Setzt die Störung zum zweitenmal ein, brechen wir mit dem Stoff, den wir begonnen haben, ab, da er offenbar kein Interesse findet, und wenden uns anderem zu. Nur müssen die Kinder stets Gelegenheit haben, ihre Bemerkungen oder Fragen anzubringen, und darum mitten in der Erzählung aufstrecken dürfen. Haben sie aber etwas zum Nachbarn geflüstert, werden wir sie bitten, es uns mitzuteilen, falls es zur Sache gehöre, und sie andernfalls auf die Pause verweisen. Dabei muß sich der Lehrer hüten, neugierig zu erscheinen, und sich auf ein Ausfragen, was gesagt worden sei, nicht einlassen; denn das bringt wieder ein persönliches Moment in die Lektion, das der überindividuellen Ordnung widerstrebt. So gewöhnen sich die Schüler durch Ruhehalten und geordnetes Fragen und Mitteilen eigener Gedanken, an der Lektion mitzuarbeiten, und halten aus eigenem Antrieb um ihres Interesses willen Unruhestifter selbst in Ordnung.

Je mehr Abwechslung, desto leichter die Disziplin. Doch muß auch solche Vielgestaltigkeit innerhalb der festen Ordnung bleiben. Es ist nicht ungefährlich, allerhand Überraschungen zu bieten. Die Schüler schätzen es, wenn eine stete Reihenfolge innerhalb der Lektion regelmäßig eingehalten wird und wenn sie wissen, womit sie zu rechnen haben.

## 8.

Der dritte Pfeiler der Disziplin, die Gestaltung der Gemeinschaft, nötigt uns, zu bedenken, daß das ganze Geschehen des Unterrichts sich in einer Kollektivität, nicht am einzelnen Individuum ereignet. Jede Handlung in der Gesamtheit muß organisiert werden (es gibt dafür nur diesen banalen Ausdruck). Wir sehen es am deutlichsten bei der Armee. Rüstet sich ein Regiment zum Feldgottesdienst, kann die Ordnung nicht anders aufrechterhalten werden als durch eine genaue Planung der Aufstellung der einzelnen Verbände und durch einen Anmarsch, der bis in jedes Detail geregelt ist; während des Gottesdienstes müssen alle Bewegungen der Soldaten durch klare Anordnungen bestimmt werden, sonst zerfällt das Ganze. Im Zivilleben werden wir uns dessen meist nicht bewußt, weil hier der Einzelne handelt.

Für den Gottesdienst in der Gemeinde steht die Kirche bereit, die Bänke sind festgeschraubt, die Ordnung ist althergebracht und seit den Jugendtagen bekannt; darum sucht sich jeder seinen Platz nach Belieben und fügt sich in den Gottesdienst ein, ohne daß Reibungen entstehen. Ganz anders in der Klasse. Die Schüler treten mit dem kirchlichen Unterricht in eine neue Umgebung ein. Sie müssen sich darin zurechtfinden, die Lage gleicht der des Feldgottesdienstes.

Darum ist es notwendig, für jede Bewegung Anweisung zu geben. Es genügt nicht, zu sagen: «Wir beten miteinander», sondern mindestens das erstemal, vielleicht auch in jeder Stunde muß angezeigt werden: «Wir erheben uns, ohne daß Geräusch entsteht! Nun falten wir die Hände zum Gebet.» Schreiben wir, so heißt es zunächst: «Wir nehmen unsre Hefte hervor, schlagen sie auf, ergreifen die Feder und schreiben.» Jede Ordnung, die diese Einzelheiten nicht berücksichtigt, muß in die Brüche gehen. Der Lehrer erkennt ohne Schwie-

rigkeit den Zeitpunkt, an dem sie sich *so* eingespielt hat, daß von derartigen Einzelanordnungen abgesehen werden kann. Es ist aber nicht ausgeschlossen, daß sie ein ganzes Jahr hindurch, Stunde für Stunde wiederholt werden müssen.

Hier soll erinnert werden an die Art, wie Christus die Ordnung unter den Fünftausend vor dem Speisungswunder aufrechterhielt. Er gebot ihnen, daß sie sich alle lagerten nach Tischgesellschaften auf das grüne Gras. Dabei gebrauchte er genau die Worte, die für die häuslichen Mahlzeiten verwendet wurden. Ferner wurden offenbar durch die Jünger die Zahlen der einzelnen Gruppen bestimmt, je hundert und je fünfzig. Erst nachdem so die große Masse gegliedert war, begann die Mahlzeit. Auch sie geschah nach einer bestimmten Reihenfolge. Jesus nahm die fünf Brote und die zwei Fische, sah auf zum Himmel, dankte, brach die Brote und gab sie vorerst den Jüngern. Diese hatten die Aufgabe, sie jeder einzelnen Abteilung vorzulegen. Während die Verteilung durch die Zwölf geschah, legte der Herr selbst die zwei Fische allen vor. Man sieht, daß jede Bewegung bedacht ist, nichts wird dem Augenblick überlassen. Ohne dieses schrittweise Vorgehen wäre die Ordnung — wir wagen hier zu sagen: die Disziplin — der Fünftausend zerfallen. Das Wunder setzt den Aufbau der Gemeinschaft voraus.

Es mag überraschen, daß solche Einzelanweisungen nötig sein sollen. Kann die Speisung der Fünftausend mit einem Verhalten des Lehrers, das zunächst pedantisch anmutet, in Parallele gesetzt werden? So merkwürdig es erscheinen mag — der Vorgang ist im Klassenzimmer und in Galiläa vom Gesichtspunkt der Organisation aus derselbe. Genau wie im Militär jede Bewegung der Truppe befohlen werden muß, obschon der Soldat genau weiß, was er zu tun hat, muß auch der Klasse jede Kleinigkeit vorgeschrieben werden. Die Wirkung beruht auf der Koordinierung. Die Ordnung wird nur durch

die Gleichzeitigkeit gewährleistet. Differieren die Bewegungen nur um Sekunden, ist die Unordnung da. Damit haben wir den dritten Pfeiler der Disziplin umschrieben.

## 9.

Soll die Jenseitigkeit in der Klasse Ereignis werden, so muß sich zwischen Lehrer und Schüler ein Vertrauensverhältnis herausbilden. Das aber ist nur möglich, wenn der Lehrer jeden einzelnen Schüler mit Vor- und Familiennamen kennt. Erst dadurch wird der Unterricht biblisch; denn die Bibel stützt die persönliche Verbundenheit auf die Kenntnis des Namens ab. «Ich habe dich bei deinem Namen gerufen, du bist mein», spricht der Herr, wenn er uns die Furcht abnehmen und die Erlösung zusichern will. Der Schüler muß wissen, daß er dem Lehrer in jeder Weise bekannt ist. Er empfindet es schmerzlich, wenn sich der Lehrer auch nur verspricht und ihm aus Versehen einen falschen Namen gibt.

Daher ist es ein großer Nachteil, wenn sich der Lehrer nicht von Anfang an bemüht, die Namen im Gedächtnis zu behalten. Er kann das ohne Schwierigkeit, indem er sich entweder eine Sitzordnung aufstellt oder die Schüler von der Liste abliest, bis die Gesichter und die Namen für ihn zu einer Einheit werden. Geschieht das nicht, so ist es unmöglich, das Evangelium auszurichten; denn dann fehlen beim Schüler die Voraussetzungen für das rechte Hören. Nur durch den Namen erhält der Unterricht die persönliche Note, deren er bedarf. Er greift ins Innerste der Seele hinein und muß jedem einzelnen Schüler in seiner Besonderheit gerecht werden. Ein Lehrer, der die Namen nicht kennt, mag Disziplin halten, da die äußere Ordnung auf den drei genannten Pfeilern beruht; zum Schüler selbst aber dringt er nie durch.

Der Lehrer muß zudem für seine Schüler da sein, an ihrem

Geschick und Wesen Anteil nehmen und sich auf ihre augenblickliche Stimmung einstellen. Es macht einen großen Unterschied, ob die Schüler vom Turnen, aus einer Schreib- oder Rechenstunde, von der Werkbank oder von Gängen auf der Straße in den Unterricht kommen. Immer ist die Bereitschaft eine andere, und der Lehrer darf, was vorausgegangen ist, nicht außer acht lassen. Soll er aber die nötige innere und äußere Beweglichkeit aufbringen, so muß er gesammelt das Unterrichtslokal betreten. Wie viele Disziplinlosigkeit hat ihren Grund ausschließlich in der Zerfahrenheit des Lehrers, der bis zur letzten Minute von anderm in Anspruch genommen war.

Darum soll er sich vor der Lektion kurz auf seine Aufgabe konzentrieren. Es gilt nicht bloß, innerlich auf alle Eventualitäten gerüstet zu sein, sondern auch die rechten Worte zu erbitten, da der christliche Unterricht Höheres als Wissen vermittelt. Jeder Religionslehrer weiß, daß er von der Hilfe des Herrn abhängt. Wo diese Einsicht nicht überall mitschwingt, gibt es keinen Religionsunterricht. Ist die Disziplin das Resultat des festen Willens und der Strenge gegen sich selbst, werden wir uns beides immer neu schenken lassen müssen. Darüber hinaus aber wollen wir uns in dieser Konzentration vor der Unterrichtsstunde bewußt auf die Schüler, die uns jetzt anvertraut sind, ihre Eigenart, ihre Fehler und Vorzüge einstellen, um ihnen gerecht werden zu können.

## 10.

Alles, was gegen die gewohnte Ordnung geht, wirkt störend und muß daher besonders behandelt werden. Wir nennen zuerst einige Gefahren, die in der Sache selbst begründet sind. Da ist die Dislokation innerhalb der Klasse. Zeigen wir ein Bild und lassen die Schüler nach vorne kommen, bietet das

einen willkommenen Anlaß, die brachliegenden Körperkräfte durch Rennen, Stoßen, Sich-Vordrängen zu üben. Wir dürfen also nie eine solche Dislokation vornehmen, ohne darauf aufmerksam zu machen, daß solche Bildvorführung nur bei strenger Disziplin möglich sei. Unterlassen wir das, werden wir auch später an den Folgen zu tragen haben.

Eine weitere Gefahr bildet der neue Schüler. Ist der Klasse die Disziplin so in Fleisch und Blut übergegangen, daß Strafen kaum mehr nötig sind, vergessen wir leicht beim Eintritt eines Neuen, daß er genau so zur Ordnung angeleitet werden muß wie die übrigen. Gewöhnlich wird das nichts ausmachen, da er sich dem Klassengeist einfügt. Es kann aber vorkommen, daß der Neue einen andern Geist mitbringt und gerade als Neuer eine Rolle spielen will. Darum müssen wir ihm gegenüber wieder alle Regeln anwenden, die bei der übrigen Klasse bereits in Wegfall kamen. Der einzige Satz: «Bei uns ist das nicht Brauch!» kann alles in Ordnung bringen, wenn der Neue sich Ungehöriges erlauben will.

Ebenso schlimm ist die Unklarheit. Hat sich ein Irrtum eingeschlichen oder eine Ungerechtigkeit, gegen die die anständigen Elemente der Klasse protestieren, so kommt es leicht zu einem regellosen Gespräch, das jede Ordnung auflöst. Wir werden daher gerade dann, wenn wir nicht klar sehen, auf strikteste Disziplin halten müssen. Dennoch können sich die Schüler frei aussprechen. Jeder soll sagen dürfen, was er auf dem Herzen hat; aber nur, nachdem er sich zum Worte gemeldet hat, und in einer Weise, die nicht gegen den Anstand verstößt.

## 11.

Zwei weitere Schwierigkeiten liegen im Wesen des Lehrers begründet. Er darf sich keinen Temperamentsausbruch leisten. Ein Zornanfall bewirkt das Gegenteil dessen, was be-

absichtigt war, und reizt die Schüler zum Lachen und zu neuen Widerwärtigkeiten. Wir übersehen gelegentlich diese Wirkung, weil im Verkehr des Einzelnen mit dem Einzelnen wütendes Dreinfahren Wunder vollbringen kann. In der Klasse aber beruht die Autorität ja, wie wir gesehen haben, nicht in erster Linie auf der Macht der Persönlichkeit, sondern auf der Einfügung von Lehrer und Schüler in die überindividuelle Ordnung. Darum wirkt hier der Zorn deplaciert.

Das Gegenteil, die Verwöhnung der Schüler, ist innerhalb des kirchlichen Unterrichts geradeso häufig. Wie manche Pfarrer werben um die Gunst der Schüler, sei es, um möglichst viele Konfirmanden zu bekommen, sei es, um beliebt zu werden, die Eltern zu gewinnen, oder aus einer falsch verstandenen christlichen Pädagogik heraus. Solches Werben ist wohl zu unterscheiden von der kameradschaftlichen oder väterlichen Teilnahme am Ergehen der Schüler. Diese kann sich mit strenger Durchführung der Ordnung paaren. Jenes aber ist ganz einfach Schwäche. Spürt der Schüler solche, verliert er die Achtung vor dem Unterrichtenden und vor den Autoritäten, die er vertritt, und die Disziplin ist untergraben. Der Durchschnittsschüler ist am glücklichsten bei fester und zugleich wohlwollender Leitung, ernster Arbeit und seriöser Pflichtauffassung. Der Lehrer, der bloß unterhalten und gewinnen will, befriedigt ihn nicht. Er wird es schätzen, keine Hausaufgaben zu erhalten, und doch den Lehrer, der davor nicht zurückschreckt, höher achten als den «aufgabenlosen». Man bedenke ferner, daß das Lernen, Besprechen und Abhören der Hausaufgaben eine Abwechslung in der Lektion bringt, die, wie wir gesehen haben, wohltuend wirkt, auch wenn sich der Schüler dessen nicht bewußt ist.

12.

Gelegentlich geht die Störung des Unterrichts von Faktoren aus, die außerhalb der Klasse zu suchen sind. Welche Katastrophe, wenn an den geöffneten Fenstern mit klingendem Spiel ein Bataillon Soldaten vorbeizieht! Wer in diesem Augenblick die Lektion fortsetzen wollte, würde sich die Jugend für immer zum Feinde machen. Darum lassen wir sie nach Herzenslust zuschauen und unterbrechen die Stunde, bis vom hintersten Mann nichts mehr zu sehen ist. Dann aber machen wir den Schülern deutlich, daß nun doppelte Anstrengung am Platze sei.

Ernster ist die Aufhetzung durch andere Lehrer oder durch das Elternhaus zu nehmen. Wird dort über Christus gespottet und behauptet, die Bibel enthalte Märlein oder sei nicht mehr zeitgemäß, so ist das Interesse, der eine Pfeiler der Ordnung, zerstört. Einem Unterricht, der ihm, soweit er es versteht, Veraltetes und darum Unbrauchbares bietet, folgt der junge Mensch mit Widerstreben. Nur die hohe Qualität dessen, was geboten wird, kann diesem Übel abhelfen. Sie trägt die Überzeugungskraft in sich, allen Anfeindungen zum Trotz.

13.

Endlich sei noch von den Gefahren gesprochen, die mit der Entwicklung des Schülers zusammenhängen. Die eine ist harmlos, muß aber berücksichtigt werden: die Disziplinarkrise in der Mitte des Jahres. Wer die Klasse an Disziplin gewöhnt hat, kann mit Bestimmtheit darauf rechnen, daß nach einigen Monaten die Ordnung von neuem gefährdet wird. Der Schüler ist dann mit dem Lauf der Dinge vertraut. Er kennt die kleinen und großen Schwächen des Lehrers. Die Schule beginnt ihn zu ermüden. Der Winter naht, und mit

ihm das Ende des Lebens in freier Luft. All das bewirkt ein Nachlassen der bisher selbstverständlichen Disziplin. Weiß der Lehrer nichts davon, läßt er sich überraschen. Ist er dagegen gewappnet, so setzt er im Herbst noch einmal mit der alten strikten Ordnung, die sich im Lauf des Sommers da und dort gelockert haben mag, ein und wehrt jedem kleinen Anfang.

Vor größere Rätsel stellt uns die Pubertätskrise, die keiner Klasse erspart bleibt. Beim Übergang vom dreizehnten zum vierzehnten Lebensjahr zeigen sich bei Knaben und Mädchen Eigentümlichkeiten des Charakters, die vorher nicht bestanden und gegen das sechzehnte Jahr hin wieder abklingen. Wer das weiß, wird sich in dieser Zeit besonders gewissenhaft an die Ordnung halten und sich durch Enttäuschungen nicht entmutigen lassen. Denn auch für das Flegelalter gilt Paul Häberlins [194] Wort: «Der Erzieher regt an, nimmt Anteil, beobachtet und berät, greift helfend ein, wo die Kräfte zu schwach sind. Aber getan wird die Arbeit vom Zögling selbst, sonst wird sie überhaupt nicht getan. Es ist ja etwas im Zögling, in jedem Zögling, das seine eigene Erziehung will... Man muß Freude haben an der eigenen Arbeit des Zöglings. Dann ist man bewahrt vor unnötigem Dreinreden, und dann hat der Zögling auch Freude daran.»

Zuletzt noch eines. Nehmen wir doch keinen Schüler tragisch! Selbst in der bestgeleiteten Klasse wird es immer zu Störungen kommen. Keinem Lehrer bleiben Buben und Mädchen erspart, die als Rädelsführer Kameraden und Kameradinnen verleiten.

Unser Glaube ist auch hier der Sieg, der die Welt überwindet. Verfallen wir in eine von Gott losgelöste Tragik oder gar ungläubige Verbitterung, üben wir Verrat an der Sache, die uns aufgetragen ist. Dann sind wir im Diesseits befangen, während wir für das Jenseits Zeugnis abzulegen haben.

Fassen wir zusammen: Disziplin ist nicht bloß Gehorsam gegen einen Einzelnen, sondern überindividuelle Ordnung, beruhend auf der Strenge des Lehrers gegen sich und die Zöglinge und auf dem Interesse der Schüler. In der Aufrechterhaltung der Ordnung unter Gottes Leitung erhält der Schüler in erweiterter Weise die Antwort auf seine Frage nach Wert oder Unwert des Unterrichts und des Evangeliums.

# VIII. Die systematische Verarbeitung

Biblischer Unterricht kommt nicht aus ohne die Darstellung der Glaubenswahrheiten in geordneter Übersicht, wie sie im Konfirmandenunterricht erteilt wird. Wir möchten darum mit ihr abschließen. Das ist um so mehr am Platz, als aus den historischen Übersichten unserer Arbeit hervorgeht, wie lange die Kirche unschlüssig war, ob die systematische Einführung in die Glaubenswahrheiten vorauszugehen und der biblische Unterricht sich anzuschließen habe oder umgekehrt. Erst im Pietismus fällt die Entscheidung für die Ordnung, die sich allgemein durchgesetzt hat.

Wiederum gehen wir historisch vor und prüfen zunächst die Katechismen darauf, was sie uns für die Gegenwart zu sagen haben. Wir werden sehen, daß das Problem: «Jenseitigkeit in der Diesseitigkeit» hier in neuer Weise aufbricht und von anderer Seite beleuchtet wird.

Über den Konfirmandenunterricht selbst möchten wir uns so kurz wie möglich fassen. Unsere Arbeit gilt dem biblischen Unterricht. Von der systematischen Verarbeitung soll nur so weit die Rede sein, als sie der Zusammenfassung und Abklärung dessen dient, was im biblischen Unterricht geboten wird. Dieser kurze Hinweis ist um so notwendiger, als sich ja im Konfirmandenunterricht wie nie vorher Gelegenheit bietet, das ganze Problem des Unterrichts — Jenseitigkeit in der Diesseitigkeit — gründlich, ruhig, unvoreingenommen und mit Erwägung all dessen, was die Schüler vorzubringen haben, zu entwickeln und zu beantworten.

## 1. *Der Katechismus.*

### 1.

Es gehört zu den merkwürdigsten kirchengeschichtlichen Entwicklungen, daß sich von allen Katechismen des sechzehnten Jahrhunderts nur der kleine Luther und der Heidelberger auf deutschem Sprachgebiet allgemein durchgesetzt und bis zur Gegenwart eine weite Verbreitung gefunden haben. Die Produktion war sehr reich. Über zweihundert Unterweisungsbüchlein aus den Jahren 1500 bis 1600 sind bekannt und ganz oder teilweise neu ediert worden. Einige haben auch später Verwendung gefunden, aber nur lokale Bedeutung erlangt. Allen voran die in Württemberg heute noch gebrauchten «Fragstück des Christlichen glaubens für die Jugendt» des Johann Brenz von 1535, ein sehr kurzes Büchlein; es enthält den Taufbefehl, das in zwölf Artikel geteilte Apostolicum, das Vaterunser, die Zehn Gebote, die Einsetzungsworte zum Abendmahl und einen Schlußabschnitt: Von den Schlüsseln des Himmelreichs (darunter versteht er die Predigt). Jedes dieser Hauptstücke ist mit einer kurzen Erklärung versehen. Man spürt dem Büchlein an, welch ernste Arbeit dahintersteckt. Schon Ende 1528/Anfang 1529 hatte Brenz einen großen und einen kleinen Katechismus ausgehen lassen; aber die Arbeiten sind nach seiner eigenen Aussage in der Vorrede zum Katechismus von 1535 lebhaft kritisiert worden: «Yetz seien sie dem jungen leerschuler zu lang, yetz zu unverständig, yetz zu ungeschickt.» So haben sie den durch ihre Kürze und ihre trefflichen Erklärungen in gleicher Weise ausgezeichneten «Fragstücken» von 1535 weichen müssen [195].

In Hessen sind aus den Konfirmandenfragen der Kirchenordnung von 1566 der Kasseler Katechismus von 1607 und der Darmstädter von 1623 entstanden; beide bestehen heute

noch zu Recht. Auch diese Arbeiten sind sehr kurz, zudem wenig originell [196].

Leo Juds großer Catechismus ist 1836 von C. Grob in Winterthur in modernisiertem Deutsch herausgegeben, aber wohl wenig gebraucht worden [197]. Der niederländische Emdener Katechismus von Johannes a Lasco stand bis zum 1. April 1888 in Gebrauch [198].

2.

Diese Nachwirkungen einiger weniger Lehrbüchlein bleiben bescheiden gegenüber der Bedeutung, die dem kleinen Luther und dem Heidelberger für den Religionsunterricht zukommt. Luther ist in lutherischen Gebieten noch weithin Grundlage der Unterweisung; der Heidelberger erlebt gegenwärtig eine neue Wertschätzung, die sich in vermehrten und verbesserten Ausgaben und reichlicher Benützung zeigt. Beide sind unter die Bekenntnisschriften ihrer Konfessionen aufgenommen worden. Luther ist noch im sechzehnten Jahrhundert immer wieder herausgegeben, von den verschiedensten Bearbeitern mit allen möglichen Stoffen kombiniert und ausgelegt worden. Für die Erhaltung des reformierten Bekenntnisses wurde der Heidelberger von der größten Bedeutung, ja er wurde das Einheitsband durch alle Lande. Anno 1568 wurde er von den ausgewanderten Niederländern in Wesel neben dem calvinischen empfohlen und auf der Synode zu Emden 1571 für die deutschsprechenden niederländischen Gemeinden in Ostfriesland und am Niederrhein eingeführt. Andere Gebiete Deutschlands folgten nach. In Polen, Ungarn, Siebenbürgen adoptierten ihn die reformierten Gemeinden. In Holland verpflichtete man sich 1586 auf ihn. Nur in Frankreich, England und Schottland gebrauchte man ihn nicht im Unterricht. Er wurde gleich Luthers Katechismus in die verschiedensten Sprachen übersetzt [199]. In der Schweiz setzte

sich der Heidelberger «im ganzen Bernbiet fest neben und vor dem sogenannten kleinen Berner Katechismus von 1581, desgleichen in Schaffhausen und St. Gallen, wo er den einheimischen Katechismus verdrängte. Schweizerische Katechismen behaupteten sich freilich in Zürich . . ., Basel . . . und in Graubünden; aber alle diese späteren schweizerischen Katechismen sind in Disposition und Gedanken aufs stärkste vom Heidelberger beeinflußt, so daß man von einer Herrschaft des Heidelberger Katechismus und seiner Theologie auf deutschschweizerischem Boden reden darf. Für die welsche Schweiz dominierte bis in die ersten Jahrzehnte des achtzehnten Jahrhunderts der Katechismus Calvins, im bernischen Pays de Vaud freilich in Konkurrenz mit dem französischen Heidelberger [200]».

3.

Woher dieser beispiellose Erfolg der zwei völlig verschieden gearteten Schriften? Nicht nur in der Art ihrer Anlage, auch in den Hintergründen ihrer Entstehung, ja sogar in der Absicht, in der sie geschrieben wurden, stimmten sie in keiner Weise überein. Der kleine Luther ist die Arbeit einer einzigen, kraftvollen Persönlichkeit, vom Reformator nach den betrübenden Ergebnissen der Visitation in Kursachsen von 1528 um Januar und März 1529 herausgegeben. Luthers Erklärungen sind originale Konzeptionen, nur beim dritten Hauptstück knüpft er an Cyprians und Tertullians Schriften über das Herrengebet an [201] und die erste Frage verarbeitet bereits Vorhandenes.

Den Anlaß zur Abfassung des Heidelbergers gab der fromme Kurfürst Friedrich III., nachdem er durch das Studium der Schrift und reformierter Bücher immer mehr zur Übereinstimmung mit der reformierten Lehre gekommen war. An seiner Ausarbeitung beteiligten sich außer dem Kurfür-

sten die ganze theologische Fakultät, alle Superintendenten und die vornehmsten Kirchendiener, wie es im Einführungsmandat des Kurfürsten für die drei ersten Ausgaben heißt. Ursinus gab durch seine zwei Katechismen, die Summa theologiae von 1561 und die Catechesis minor von 1562 die Grundlage, Olevianus dürfte die Schlußredaktion übernommen haben. Nach Originalität wurde nicht getrachtet, im Gegenteil die vorhandene katechetische Literatur reichlich zu Rate gezogen [202].

Luthers Büchlein gibt nur die katechetischen Hauptstücke, dazu Erklärungen in volkstümlicher Sprache und in prägnanter Fassung. Es hat wenige, ja man möchte sagen: keine Angriffsflächen. Luther wollte zu weiterer katechetischer Arbeit anregen.

Ganz anders der Heidelberger. Er bietet einen weit ausgebauten theologischen Lehrgang mit Begriffen und Formulierungen, die das kindliche Verständnis oft übersteigen. Einige Artikel forderten zum Widerspruch heraus. Bald nach Erscheinen richtete König Maximilian ein Mahnschreiben an den Kurfürsten, der Heidelberger Katechismus sei in den Lehren von der Taufe, dem Abendmahl und der Himmelfahrt Christi der Augsburger Konfession wie der alten Religion zuwider [203]. Schlimmer wurde es noch, als von der dritten, im Normaltext der vierten wiederkehrenden Ausgabe an die wahrscheinlich von Olevian stammende Frage 80 aufgenommen wurde, in der die Messe eine Verleugnung des einigen Opfers und Leidens Christi und eine vermaledeite Abgötterei genannt wird. Sie war geeignet, in konfessionell gemischten Gegenden beständig zum Streit Anlaß zu geben. Zürich hat sie seit 1616 weggelassen [204]. Ferner setzt der Heidelberger der katechetischen Entwicklung der Kurpfalz ein Ende. Er wird zum Normalbuch, das nicht mehr geändert, nur noch ausgelegt werden kann. Zunächst aber ist er nur ein Landes-

katechismus, wie es deren damals viele gab, ohne den berühmten Namen, der hinter Luthers Büchlein steht.

Dennoch bekommt er für seine Konfession die gleiche Bedeutung wie der kleine Luther für das Luthertum. Woher diese parallele Entwicklung bei völlig verschiedenen Voraussetzungen? Sollten sich vielleicht trotz dem Anschein verschiedene Wesenszüge der beiden aufzeigen lassen, die sie von allen gleichzeitigen Katechismen abheben? Wesenszüge, die den Erfolg beider Katechismen erklären würden.

Bestehen solche Vorzüge bei diesen durch Jahrhunderte erprobten Lehrmitteln, dann haben sie überindividuelle Geltung. Sie müssen jedem Lehrmittel zum Vorteil gereichen. Was sich durch Generationen hindurch bewährt, hat den Wert einer objektiven Regel, eines Gesetzes, sofern es sich eben bewährt hat.

4.

Der bekannteste Vorzug von Luthers Enchiridion (so lautet der Titel der ältesten bekannten Ausgabe, Wittenberg 1529; der erste Druck ist wahrscheinlich nicht mehr vorhanden: möglicherweise beruht auf ihm eine niederdeutsche Übersetzung von 1529) [205] ist der sichere Griff in der Wahl des Stoffes: Vorrede, Zehn Gebote, Glaubensbekenntnis, Vaterunser, Taufe und Abendmahl; dazu kommen in der ältesten Form noch Morgen-, Abend- und Tischgebete, Haustafel. Später wurden eine Anweisung zur Beichte, Trau- und Taufbüchlein hinzugefügt.

Diese Stoffwahl war eine Tat. Vor Luther enthielten die Katechismen bald zu wenig, bald zu viel. So finden wir in Melanchthons Enchiridion für höhere Schulen von 1522 nicht weniger als sechzehn Stoffgruppen:

1. A B C. 2. Vaterunser. 3. Ave Maria. 4. Apostolicum. 5. Psalm 66, nach unserer Zählung 67. 6. Decalog. 7. Matth.

5—7. 8. Römer 12. 9. Joh. 13. 10. Dicta sapientium nach Erasmus (Acht Aussprüche von Weisen des Altertums). 11. Puer evocator (Der Knabe, der morgens aufweckt). 12. Puer mazonomos (der zu Tische dient). 13. Puer tamias (der Schaffner). 14. Chorus puerilis (Knabenversammlung). 15. Koimetikon (Schlafgebet). 16. Te sophrosyne (etwa: Selbstbeherrschung). Hier zeigt sich bereits die später reichlich, auch in der Schweiz, ins Kraut geschossene Vermischung von Katechismus und allgemeinbildendem Schulunterricht. — Manche andere Katechismen mit ihrem Zuwenig oder Zuviel ließen sich aufzeigen, wir lassen es aber bei diesem charakteristischen Beispiel bewenden. Es genügt, um klarzumachen, welche Bedeutung Luthers Stoffwahl hatte.

Ob Luthers Dreiteilung des Apostolicums einen Fortschritt bedeutet, bleibe dahingestellt. Sie hat sich allgemein durchgesetzt, immerhin erst allmählich; lange nach Erscheinen des Enchiridion finden wir noch die Zwölfteilung. Die ungefähr gleichzeitige Erklärung der zwölf Artikel durch den Konstanzer Johann Zwick vermag zu zeigen, welch reiche Anregungen sich aus der alten Einteilung schöpfen ließen [206].

Nicht vergessen sei, wie kurz und gut Luther erklärt. In dieser Beziehung ist weniger vor als nach Luther gesündigt worden. Welche Weitschweifigkeiten haben sich gewisse Spätere geleistet!

Wichtig ist nun, daß diese Neuerungen und Verbesserungen in der Stoffwahl, die wir Luther verdanken, vom Heidelberger übernommen worden sind. Er gestaltet sie aber auf seine eigene Weise und ändert die Reihenfolge. Luthers Beiwerk (Haustafel, Gebet u. a.) fehlt; dafür stehen im ersten Teil die «Summa» (Lukas 10, 27; Frage 4) und Gottes Urteil (Deut. 27, 26; Frage 10). Das Glaubensbekenntnis bringt er in der Lutherischen Anordnung, die Zehn Gebote werden im Unterschied zu Luther vollständig aufgeführt und die zwei ersten

Gebote getrennt. Die Erklärungen zu den 129 Fragen sind viel ausführlicher als die lutherischen. Diese Verschiedenheiten heben die Übereinstimmung in der Stoffwahl nur um so deutlicher hervor.

5.

Damit ist ein Vorzug genannt, der für die dauernde Wertschätzung der beiden Katechismen von entscheidender Bedeutung geworden ist. Er bleibt aber nicht der einzige. Neben ihn tritt ein weiterer Umstand, der Luther und den Heidelberger von allen anderen abhebt: der Ansatzpunkt in der ersten Frage, mit der sie beginnen. Bisher ist, soviel mir bekannt, nie darauf hingewiesen worden. Gerade dieser Punkt aber dürfte zur Verbreitung der Büchlein beigetragen haben.

Diese beiden Eingangsfragen sind samt den Antworten darauf für den, der nicht näher zusieht, so verschieden als nur möglich. Vergleichen wir sie aber mit den anderen Katechismen, so offenbart sich eine merkwürdige innere Verwandtschaft. Die Verschiedenheit ist nur äußerlich, das Anliegen aber, dem sie Ausdruck geben, dasselbe.

Um diese These zu belegen, müssen wir uns nach den anderen Katechismen umsehen. Bei ihnen begegnen wir einer erstaunlichen und langweiligen Gleichförmigkeit. Capito, Brenz, Ökolampad — um nur einige heute noch bekannte Namen zu nennen — beginnen alle entweder: Bistu ein Christ? oder: Was bistu? und fahren mit der Antwort: Ein Christ, oder ähnlich fort. Die Sache wird nicht weniger ledern, wenn es heißt: Ist mehr denn ein GOTT? Nein, es ist ein einiger Gott (Summa der christlichen Lehre für Friedrich und Georg Albrecht von Brandenburg aus dem Jahre 1593 [207]) oder: Quid est Catechesis? (So öfter lateinisch und deutsch.)

Ganz anders lauten die ersten Fragen bei Luther:

Du solt nicht ander Götter haben. Was ist das?

Wir sollen Gott über alle Dinge fürchten, lieben und vertrauen.

Und beim Heidelberger:

Was ist dein einiger trost in leben vnd in sterben?

Das ich mit Leib und Seel, beyde in leben vnd in sterben nicht mein, sonder meines getrewen Heilands Jesu Christi eigen bin, der mit seinem thewren blut, für alle meine sünden volkommlich bezalet, vnd mich ausz allem gewalt des Teuffels erlöset hat, vnd also bewaret, das ohne den willen meines Vatters im Himmel, kein har von meinem haupt kan fallen, ja auch mir alles zu meiner seligkeyt dienen musz. Darumb er mich auch durch seinen heiligen Geist des ewigen lebens versichert, vnd jm forthin zu leben von hertzen willig vnd bereit macht.

Die beiden Anfänge tragen die Botschaft, der die Katechismen dienen wollen, in das Leben der Schüler hinein. Durch Luther wird der Mensch des sechzehnten Jahrhunderts, dem seine — katholische — Kirche und die Art, wie sie die Frömmigkeit pflegt, fraglich geworden ist, angeredet. Er erhält die Antwort, daß alles an wirklicher Gottesfurcht, verbunden mit Liebe und Vertrauen zu Gott gelegen ist. Der Heidelberger nimmt sich der Trostbedürftigkeit des Menschen an und weist ihn auf die Verheißungen hin, die uns durch Christus zuteil geworden sind. So verschieden die Anfänge in der Form auch sind, heben sie sich doch in der gleichen Weise von den anderen Katechismen ab: Sie gewinnen von vornherein die Anteilnahme des Lesers, weil sie sein Anliegen kennen und aufnehmen. Der Schüler horcht hin. So greifen Luther und der Heidelberger mitten in Leben und Denken des Lesers hinein. Sie geben Antwort auf die Frage: Wie werde ich innerlich frei? Was gehandelt wird, ist nicht ein von außen an den Schüler herangetragenes kirchliches System, sondern Antwort auf die Frage, die ihn am

meisten quält. Er selbst, mit seinen eigenen Nöten und Bedürfnissen, ist gemeint.

Luther und dem Heidelberger ist das Hineintragen des Evangeliums ins Leben der Schüler auf eine Art geschenkt worden, die als vollgültig empfunden werden mußte, so verschieden sie auch untereinander sind. Das zeigt sich in überraschender Weise an einer Arbeit, die auf beide Bezug nimmt, dem Katechismus von Joachim Wörlin, der in Göttingen gebraucht wurde. Die Ausgabe von 1547 beginnt:

«Sage mir, mein liebes Kind, was ists doch, das du dich rhümest, du seyst ein Christ? Das ists, das mich mein lieber Gott jn der Tauffe vmb Christi, seines Sons, willen zu einem kindt vnd erben des ewigen lebens und aller seiner güter gemacht hat, auff den ich all mein vertrawen gesetzt, jn ihm eingedenk hinfurder zu bleiben, nymmer mehr zu sterben, sondern jn dem Reych meines Himlischen Vaters hinanzufahren vnd dort zu leben ewiglich.»

Hier spürt man bereits den Einfluß von Luther, auf den die Überschrift des Katechismus auch hinweist. Bezeichnend ist nun, daß die Ausgabe von 1566, drei Jahre nach Erscheinen des Heidelbergers, beginnt:

«Was ist dein Trost für aller Welt auff Erden? Wiewol ich weis, das ich ja so wol von art vnd Natur ein kind des zorns bin als alle welt Ephes. 2., So bin ich doch widerumb ein ander Mensch vnd Christen worden, Indem ich auff Jhesum Christum, meinen lieben Heiland, getaufft bin in meinen kindtlichen Jaren nach seinem befelh Mar 10. Vnd von dem an alle meine hoffnung vnd zuversicht mit rechtem vertrawen vnd Glauben auff jn setze.»

Die beiden Anfänge muten an wie schlechte Kopien. So wie ein fader Öldruck zum Zeugen dafür werden kann, daß das Bild eines Meisters Beschauer ergriffen hat, zeigen sie aber, daß die Ansätze Luthers und des Heidelbergers trotz

ihrer äußeren Verschiedenheit als die Kennzeichen gesehen wurden, die die beiden Büchlein aus der Flut von Katechismen herausheben.

6.

Darin aber erschöpft sich die Gemeinsamkeit nicht; in den beiden ersten Fragen leuchtet sofort — und das ist der dritte große Vorzug — ein Ziel auf. Es ist wiederum verschieden anvisiert und inhaltlich übereinstimmend. Was steht Luther vor Augen? Er zeigt den Menschen in seinem Verhältnis zum lebendigen Gott. Den Menschen durch Gott geleitet. — Und was will der Heidelberger? Den durch Christus erlösten Menschen, der von Gott durch den Heiligen Geist willig und bereit gemacht wird, Gott zu leben.

Beidemal steht vor dem Leser der lebendige Gott und die Leitung durch ihn und beidemal der erlöste und Gott gehorsame Mensch. Luther sagt dies noch deutlicher bei der Erklärung des zweiten Artikels (der mich verlornen und verdammten Menschen erlöset hat) und an mancher andern Stelle. Dieses Ziel ist bei beiden genau das gleiche.

Wesentlich bleibt, daß überhaupt ein Ziel, dem der Schüler zugeführt werden soll, ins Auge gefaßt wird. Es könnte auch an ein bestimmtes Ziel gar nicht gedacht, sondern nur versucht werden, Rechenschaft abzulegen über den Glauben des Katecheten. Das tut Butzers Katechismus von 1534 (es wird ausdrücklich bestätigt in der Vorrede), und das ist mit ein Grund gewesen, warum er für den Jugendunterricht, trotzdem er warmherzig und großzügig konzipiert wurde, ersetzt werden mußte durch den kürzeren von 1537 (der übrigens auch beginnt: Bist du ein Christ?) [208].

Das Ziel wird klar erschaut; es umfaßt das ganze Evangelium und ist aus dem biblischen Geist heraus aufgestellt. Möglich wäre auch, daß statt des absoluten ein Teilziel aufgestellt,

eine Stelle der biblischen Botschaft herausgegriffen, der Leitfaden daraufhin angelegt und die Nachfolge Jesu hineingezwängt würde. Die Gefahr, die hier lauert, ist in erster Linie das Hinüberschieben des Ziels aus der Erlösung in den Willen des Menschen. Dann würde statt des erlösten irgendwie der gute, vielleicht gar vollkommene Mensch vor uns erstehen und damit die biblische Botschaft verzerrt. Die Gefahr ist besonders groß, weil es leichter ist, Kindern Ethik zu bieten, als mit ihnen über dogmatische Fragen zu reden. — Ihr ist Kaspar Graeters Catechesis von 1528 nicht entgangen. Er schreibt über «Was not ist zum vordersten ainem yeden getaufften zuo wissen», «1. Das er weisz, was er thuon und lassen solle (10 Gebote), 2. Das er wisse, warin solches thuon und lassen bestehe (Apostolicum), 3. Durch was mittel er zum glauben komme (Gebet) [209]. — Luther hat scheinbar die gleiche Einteilung. Man übersehe aber nicht, daß er jede Erklärung zu den Geboten beginnt mit den Worten: Wir sollen Gott fürchten und lieben.

## 7.

Begann ein Katechismus mit einem Ansatzpunkt, der des Interesses von vornherein sicher sein konnte, und war er auf ein biblisches Ziel hin angelegt, wurde er schon damals als wertvoll angesehen und gerne gebraucht. Wir besitzen dafür einen überzeugenden Beweis: den längst vergessenen «Catechismus. Ein christliche vnterweisung vnd Vorschrifft den Jungen im Glauben, Wie vor Neun Jarn vonn den Valdenser brudernn, Rechnung yres Glaubens dadurch zegebenn, vszgangen», gewöhnlich kurz: «Die böhmischen Kinderfragen» genannt [210].

Diese böhmischen Kinderfragen stechen — im ganzen genommen — recht ungünstig ab von Luther und dem Heidel-

berger. Nach einem straff durchgeführten Gedankengang forschen wir bei ihnen vergeblich. Ohne erkennbare Ordnung bringen sie bald dieses, bald jenes.

Ihnen aber sind die zwei Vorzüge zu eigen, die sie vom großen Haufen der Katechismen abheben: Sie reden den Schüler unmittelbar und eindringlich an und bemühen sich mit ganzem Ernst — wenn auch auf unzugängliche Weise —, den erlösten Menschen in seiner Beziehung zu Gott zu zeigen. Gleich am Anfang stoßen sie ins Zentrum der menschlichen Anliegen vor. Auf die Frage: Was bist du? antworten sie: Eine vernünftige Schöpfung Gottes und eine tödliche. Damit ist der Schüler auf seine Selbstbesinnung hin und die Notwendigkeit, einmal sterben zu müssen, angesprochen, wie ihn Luther und der Heidelberger da, wo er sich betroffen weiß, anpacken.

Der Gefahr der «vernünftigen und tödlichen Schöpfung Gottes», bloß eine Ethik zu bieten, erliegt das Büchlein nicht. Es fährt fort: Warum schuf dich Gott? Antwort: Daß ich ihn sollte kennen und liebhaben, und die Liebe Gottes haben, daß ich selig werde. Noch ist Luthers klassische Formulierung: «Gott fürchten und lieben» nicht gefunden; sie klingt aber an. Und nun ringt der Katechismus darum, das Geheimnis des Evangeliums zu entfalten: Gottes Gnade, die uns durch den Glauben die Seligkeit schenkt. Der Schüler wird da, wo er steht, gesucht, gefunden und herausgeführt in die Verheißung des Evangeliums. Dieser positiven Seite steht aber, wie wir sahen, die negative gegenüber, daß die Anleitung zur Seligkeit in einer unklaren Weise, die auf Wiederholungen nicht verzichten kann und manches am falschen Ort einreiht, geschieht.

Trotz dem Nachteil sind die Kinderfragen nicht weniger als dreimal im deutschen Sprachgebiet bearbeitet worden: in Magdeburg 1524, in Wittenberg 1525 und in St. Gallen

1527 [211]. Die interessanteste Variante ist die St. Galler, weil ihr Verfasser versucht hat, in die Dispositionslosigkeit Ordnung zu bringen, aber kläglich damit gescheitert ist; er hat sich nicht anders zu helfen gewußt, als daß er die Abendmahlslehre im «Teil von der Abgötterei» behandelte. Dieser Umstand zeigt, wie man die Mangelhaftigkeit des Katechismus in seinem Aufbau erkannte, aber dennoch nicht auf seine Benützung verzichten wollte um des Ansatzes und der Zielsetzung willen. Selbst da, wo ein Katechismus als Ganzes nicht befriedigen konnte, wurde er geschätzt, wenn er an diesen beiden Punkten den Nagel auf den Kopf traf. Vor Luther und dem Heidelberger hat kein Katechismus auch nur annähernd eine solche Wertschätzung erfahren wie die böhmischen Kinderfragen. Damit ist deutlich, welches Gewicht dem rechten Ansatz und dem rechten Ziel zukommt — neben der klaren Gliederung, die die beiden klassischen Katechismen vor den böhmischen Kinderfragen voraushaben.

Der Grund dieser Tatsache liegt offen da: Der Katechismus wird dem Inhalt und nicht bloß der Form nach (Frage und Antwort) Zwiegespräch zwischen Lehrer und Schüler, indem er seine Botschaft in die Problematik des Schülers hineinstellt. Er hat aber auch, weil er völlig auf die Seligkeit ausgerichtet ist, eine Verkündigung zu bieten, die sich nicht wie eine bloße Moral von selbst versteht, sondern zum Nachdenken, zu Fragen und Einwänden Anlaß bietet und darum immer neu anregt und bewegt.

## 8.

Damit kommen wir zum Nächsten: Beide Katechismen sind eindeutig auf das erschaute Ziel hin angelegt. Luther hat konsequent die Hauptstücke als Lichter angeordnet, die alle nur das Eine: den durch Christus für Gott erlösten Menschen, in stets neuer Beleuchtung zeigen.

Ebenso geschlossen wirkt der Heidelberger. Bekannt ist, daß er Ethik (die Zehn Gebote) und Gebet (Vaterunser) im dritten Teil zusammenstellt. Das Handeln des erlösten Menschen geschieht nicht aus einem Gutes-tun-Wollen, das zu einer verkappten Werkgerechtigkeit führen und damit das Ziel: die Tat Gottes am Menschen in der Erlösung, illusorisch machen müßte; es ist der Dank für das, was Gott am Menschen getan hat, für die Erlösung. Rechtes Tun und Gebet sind Antwort auf die Sprache und das Werk Gottes — Antwort der Tat und Antwort des Herzens. — Man achte ferner darauf, wie knapp der erste Teil ausgefallen ist. Hier läge nahe, des Menschen Elend auszumalen. Bewußt wird darauf verzichtet. Das Thema wird nur kurz — in neun Fragen von im ganzen hundertneunundzwanzig! — grundsätzlich erörtert. Es soll ja nicht der Mensch mit seiner Sünde bekannt gemacht werden; mit ihr ist er nur zu vertraut. Das spätere pietistische Sündenaufdecken und Zu-Gemüte-Führen kennt der Heidelberger nicht; er will die Erlösung, und ihr gilt der bei weitem ausführlichste der drei Teile.

Diese Geschlossenheit ist durchaus nicht selbstverständlich. Wir brauchen von Heidelberg nicht weit zu gehen, nur nach der damals freien Reichsstadt Landau, um ein Büchlein zu finden, dessen wildes Durcheinander von der innern Verlotterung des Verfassers deutlich Zeugnis ablegt. Er beginnt natürlich: «Bistu ein Christenmensch?» und erzählt dann, der Name komme von Christus. «Was gehört zu eim rechten frommen Christenmenschen? Das gehört dazu, das er recht glaube, Christlich getaufft sey und hin furter wandel, gleich wie Christus gewandelt vnd zu wandeln beuolhen hat.» Dann wird gehandelt von Gott, der Dreifaltigkeit, dem neuen göttlichen Herzen, das der Mensch bekommen müsse, vom Glauben und Wort Gottes, von Christen, die den wahren Glauben haben, und solchen, die ihn nicht haben, von den rechten guten

Werken, den Geboten Gottes, von Juden und Türken usw. — Wie weit sind wir bei diesem Subjektivisten entfernt von der klaren Welt Luthers und des Heidelbergers [212]! Dennoch ist dieser Leitfaden in Landau lange gebraucht worden.

## 9.

Damit erhalten wir durch die Beobachtung, daß von der Fülle der Katechismen aus dem sechzehnten Jahrhundert außer Luther und dem Heidelberger kein einziger dauernde und allgemeine Bedeutung erlangt hat, und durch den Vergleich der beiden lebendig gebliebenen mit den verschwundenen Katechismen vier Wesenszüge, die Luther und dem Heidelberger ihre überragende Bedeutung verleihen:

1. Sie vermitteln die Botschaft der Bibel, unvermischt mit allerhand nebensächlichen Stoffen.

2. Diese Botschaft tragen sie ins Leben des Kindes hinein.

3. Von Anfang bis zu Ende lassen sie das Ziel: den durch Christus erlösten Menschen, nicht aus dem Auge.

4. Konsequent führen sie den Schüler aus seiner Not heraus und diesem Ziele zu.

Überdenken wir diese vier Punkte, so sagen sie auf neue Weise ähnliches, wie es uns bei der Betrachtung der Geschichte der Katechetik ergangen ist: Die Jenseitigkeit — die Botschaft der Bibel — wird in die Diesseitigkeit — die Anliegen des Schülers — hineingetragen. Die strenge Anlage der beiden Katechismen läßt uns sogar beifügen: Die Jenseitigkeit wird hier Ereignis. Die verschwundenen Katechismen sind ja auch aus der Jenseitigkeit heraus entworfen, denn die Jenseitigkeit bestimmte damals das ganze Denken; sie verstehen aber nicht, die Jenseitigkeit im Leben des Schülers Gestalt gewinnen zu lassen. Gerade dieser Umstand gibt Luther und dem Heidelberger ihre überzeitliche Bedeutung. Da-

mit sind wir auf anderem Wege — durch den Vergleich, statt durch den historischen Rückblick — zum gleichen Ende wie früher schon in unserer Untersuchung gekommen und haben zugleich Grundsätze gefunden, die kein Katechismus und kein Konfirmandenunterricht außer acht lassen darf, wenn er seine Aufgabe erfüllen soll.

## *Die Unterweisung.*

### 1.

Wer jemals Schüler in die Bibel eingeführt und später Konfirmandenunterricht erteilt hat, weiß, daß mit dem Beginn des Konfirmandenunterrichts das Interesse neu erwacht. Die Kinder sind in einer ganz frischen Weise gefesselt, disziplinarische Schwierigkeiten hören auf, eine völlige Wandlung ist eingetreten.

Die Ursache dieser überraschenden Erscheinung liegt darin, daß wir uns mit dem Konfirmandenunterricht selbst in die Diesseitigkeit hineinbegeben: Die Bibel war das Buch der Jenseitigkeit, bisher gingen wir von ihr aus; die fremde Welt wurde an den Schüler herangebracht. Nun beginnen wir bei seinen Fragen und Nöten, sein Anliegen wird aufgenommen und ins Licht der Bibel gestellt. Dadurch erwacht seine innere Beteiligung, er fühlt sich angesprochen, der Unterricht wird in seinem Leben aktuell.

Es geschieht, was Luthers Katechismus und dem Heidelberger ihre dauernde Wirkung gesichert hat. So wie in der Reformations- und Nachreformationszeit die Schüler durch die beiden Katechismen in einer bisher unbekannten Weise gepackt wurden, werden heute Knaben und Mädchen durch den Konfirmandenunterricht gefesselt.

Dennoch gelten auch hier die Regeln, die wir im biblischen

Unterricht beobachtet haben. Viele bleiben gleichgültig, andere lehnen sich auf, wieder andere kommen innerlich nicht zurecht; es handelt sich ja um dasselbe Thema wie früher: *Jenseitigkeit in der Diesseitigkeit*, nur der Ausgangspunkt wurde gewechselt und dadurch die Anteilnahme der Schüler vertieft.

Wichtig ist darum, daß die Schüler jetzt erst recht mit ihren Fragen herausrücken können. Sie sollen ihre Zweifel vorbringen dürfen, ohne befürchten zu müssen, daß der Lehrer darob erschrickt oder sich gar entrüstet [213].

## 2.

Diese Lage erfordert, daß wir uns im Konfirmandenunterricht an die wirklichen Anliegen oder Nöte der Klasse wenden, sie aufnehmen und gemeinsam verarbeiten. Sie liegen in der Hauptsache auf dem intellektuellen Gebiet. Schlicht formuliert könnte man sie zusammenfassen in die Frage: Warum sehen wir Gott nicht? Sie muß in ihrem vollen Ernst erkannt und behandelt werden. Nur ein Schüler, der zur Einsicht durchdringt, daß es für uns winzige Menschen von vornherein ausgeschlossen ist, den allmächtigen, heiligen, ganz anderen Gott zu sehen, wird zur Glaubensgewißheit durchdringen können. Wir stehen ja hier an der Wurzel des Heidentums mit seinem Götzendienst und können die Schüler darauf hinweisen, daß durch alle Jahrtausende, bis zum Spiritismus und Okkultismus unserer Tage, versucht worden ist, die Gottheit sichtbar zu machen. Erst von hier aus empfängt die Antwort ihren vollen Gehalt: «Wer mich siehet, der siehet den Vater.» Wir können Gott nur in Christus schauen, das muß den Schülern deutlich werden [214].

3.

Was im biblischen Unterricht bloß gestreift wurde, kann jetzt systematisch bearbeitet werden. Wir greifen nur wenige Beispiele heraus. Am Gegensatz von Diesseitigkeit und Jenseitigkeit entstehen die christologischen Fragen, die die Kirche seit ihren Anfängen erschüttert haben und heute noch jedes nachdenkliche Kind bewegen. Welche Not bereitet der Ausdruck: Sohn Gottes. Wie wir früher gesehen haben, kommt es damit nicht zurecht. Ebenso tief wird es aufgewühlt vom Problem der Willensfreiheit. Sieht sich doch jeder Schüler belastet mit Erbanlagen und hineingestellt in sein vorbestimmtes Schicksal. Dennoch weiß er um die Verantwortung für sein Tun und Lassen und erlebt darin den schlimmsten Widerspruch seines Daseins. Auch diese Frage muß gründlich behandelt werden. Die Schüler sollen die Grenzen unseres Denkens und unserer Ausdrucksmöglichkeiten erkennen; erst wenn sie hier klar unterscheiden können und wissen, wie vieles sich nur in einem innern Widerspruch denken läßt, werden sie diesen Verstandesschwierigkeiten gewachsen sein [215].

4.

Die andere Quelle der Not ist ethisch: Warum läßt Gott das Unglück zu? Kein Kind bleibt unberührt von der Beobachtung der Grausamkeiten in der Natur, dem Rätsel der Krankheit und den Dingen, die im Krieg geschehen. Die Barmherzigkeit Gottes ist in Frage gestellt.

Das Kind muß wissen, daß wir hier am Kern des Evangeliums stehen. Nur im Kreuz Christi, im Leiden dessen, den Gott gesandt hat und in dem sich der Vater offenbart, wird uns die Antwort zuteil.

Es muß auch wissen um die Größe der Gabe, die uns in der Freiheit der Entscheidung verliehen ist. Freiheit bedeutet:

Möglichkeit des Mißbrauchs. Wir leben darum in einer gefallenen Schöpfung und tragen selbst zu ihrem weiteren Fall bei. Das Leiden, an der Spitze das Kreuz Christi und das Kreuz, das wir ihm nachzutragen haben, muß den Kindern erkennbar werden als Gottes Werkzeug, um die Welt aus der Schuld herauszulösen [216].

5.

Vergegenwärtigen wir uns die Anliegen der Jugend von heute, so wird deutlich, daß die Verwendung Luthers oder des Heidelbergers behutsame Überlegungen voraussetzt. An sich liegt sie nahe. Was sich von jeher bewährt hat, wird auch heute gut sein. Doch muß man bedenken, daß die beiden klassischen Katechismen aus ihrer jenseitig orientierten Entstehungszeit heraus geschrieben sind und darum an den Anliegen des in die Diesseitigkeit verstrickten Menschen vorbeigehen. Gerade sie aber leiten uns an, die Schüler, mit denen wir es zu tun haben, in ihrer Eigenart ernst zu nehmen und uns in ihre Lage zu versetzen. Zur Hauptsache unterscheiden sie sich ja gerade darin von den unzähligen anderen Katechismen, die gleichzeitig mit ihnen geschrieben worden sind.

Die Verwendung von Luther und dem Heidelberger bringt den großen Gewinn, den Schüler mit der Epoche vertraut zu machen, in der unser evangelisches Christentum gewachsen ist, und ihn einzuführen in die Bekenntnisschriften. Sollen sie aber auf die Fragen von heute Antwort geben, muß der Lehrer vieles einlegen, statt auslegen, und manches biegen. Ihre Verwendung wird immer davon abhängen, ob man diesen Notstand in Kauf nehmen will, um dafür dem Schüler die unvergänglichen und einzigartigen Formulierungen der klassischen Katechismen bieten zu können, oder ob man es als wichtiger erachtet, ihm in der Sprache unserer Zeit in seinen Zweifeln und Nöten zurechtzuhelfen [217].

Das Ziel bleibt so oder so der durch Christus erlöste Mensch. Es ist von entscheidender Bedeutung, daß dieses Ziel von vornherein ins Auge gefaßt wird. Die Erlösung betrifft nicht bloß das ethische Verhalten, sondern auch die Zweifel. Wille und Verstand müssen mit dem Geiste des Evangeliums erfüllt werden, sollen die Schüler den Weg zu Christus finden [218].

Ob wir, wie Luther, mit dem ethischen Problem beginnen oder es, wie der Heidelberger, aus dem Trostbedürfnis heraus entwickeln, bleibt gleich, wenn wir nur einen klaren Lehrgang haben, den das Kind von Anfang bis zu Ende überblicken kann; dann ist den Richtlinien, die uns aus der Geschichte der Katechismen deutlich geworden sind, Genüge getan.

6.

Noch ein Punkt, den es gerade heute zu bedenken gilt. Der katechetische Unterricht wird erfüllt sein müssen von der Reichs-Gottes-Hoffnung. Sie ist durch die Schicksale, die über unsere Generationen hereingebrochen sind, lebendiger als in ruhigen Zeiten und gibt dem Unterricht den wahrhaft biblischen Horizont. In ihr kommt die Jenseitigkeit am deutlichsten zum Ausdruck [219].

7.

Hüten wir uns aber, eine zu hohe Sprache zu sprechen und unsere eigenen Probleme für die kindlichen zu halten. Nur wenn wir den Fragen freien Lauf lassen und die Kinder die Sicherheit haben können, daß sie vom Lehrer verstanden werden, wird offenbar, was die Klasse bewegt. Die Nöte wechseln von Generation zu Generation, oft von Jahr zu Jahr. Ein Beispiel: Welche Pein bereitete vielen jungen Christen der Militärdienstzwang nach dem ersten Weltkrieg! Sie waren, ob

sie die Waffe trugen oder nicht, ihrer Auffassung nach Pazifisten. Vor und nach dem zweiten Weltkrieg bildeten Schüler, die von diesen Gedanken bewegt wurden, Ausnahmen. Der Unterricht mußte innerhalb zweier Jahrzehnte dem Problem in verschiedener Weise begegnen. Die Not war nicht behoben, denn das Problem wird so lange bleiben, als es Krieg gibt. Sie wurde aber verlagert, und solche Verlagerung galt es zu erkennen und zu erwägen [220].

So wird die systematische Verarbeitung des biblischen Gedankengutes und der Probleme, mit denen die Schüler und die Erwachsenen unserer Tage zu ringen haben, ganz in die Diesseitigkeit hineingestellt werden und von der Jenseitigkeit her bestimmt sein müssen. Dann kann sie die Frucht tragen, die ihr vom Herrn der Kirche verheißen ist.

# IX. Rede, Herr, denn dein Knecht höret

In diesem Buch geht es nur um die Frage: Wie kann dem diesseitig bestimmten Schüler der Zugang zur jenseitig bestimmten Bibel erschlossen werden? und um die Antwort: Dadurch, daß die Jenseitigkeit vor seinen Augen Ereignis wird.

Diese Antwort muß uns niederschlagen, tragen wir doch den Schatz, der uns anvertraut ist, in irdenen Gefäßen. Der Schüler wird Stückwerk zu sehen und zu hören bekommen, und wir werden einmal über unser Versagen Rechenschaft abzulegen haben.

Unser einziger Halt besteht in dem Wort: Laß dir an meiner Gnade genügen, denn meine Kraft ist in den Schwachen mächtig. Darum wollen wir uns am allermeisten unserer Schwachheit rühmen; denn wenn wir schwach sind, so sind wir stark. Das gilt nicht nur dem Kranken oder in seinem Gewissen Belasteten, sondern auch dem Ungenügenden, in unserem Falle allen, die nicht mit der Aufgabe des Unterrichts zurechtkommen und darüber seufzen.

Solches Seufzen kommt uns nicht nur nach mißratenen Lektionen an, sondern auch nach dem Studium der Bücher, die uns methodisch zu Hilfe eilen. Am Schluß sagen wir uns meist resigniert: Diese Fülle von Ratschlägen kann ich nie und nimmer befolgen. Darum hat sich dieses Buch damit begnügt, einige didaktische Hinweise zu geben für das Fragen, die Gestaltung, die Gedächtnisarbeit und die Disziplin, und zwar nur so weit, als diese Gebiete in den gebräuchlichen Lehrbüchern nicht bearbeitet sind. Selbst dieses Wenige kann aber belasten. Darum sei ausdrücklich hervorgehoben, daß der

Leser aus dem Gebotenen nach Belieben auswählen mag, was ihm zusagt, und das übrige getrost beiseite lassen. Das Wesentliche geschieht ja nicht durch uns, sondern durch den, von dessen Segen alles Gedeihen abhängt. Darum wollen wir nicht nur jede Lektion, sondern auch die Lektüre eines solchen kleinen Beitrags zur Besinnung über unsere Aufgabe beginnen und beschließen mit der Bitte: Rede, Herr, denn dein Knecht höret.

# Anmerkungen

## Die Frage

### *I. Die Not.*

[1] Kurz und gut orientieren über die neuen Bestrebungen: Ed. von der Goltz: Kirchliche Erziehung (in: Die evangelische Theologie, Waisenhaus, Halle 1929, 5. Teil, S. 38 ff.). L. Cordier: Protestantische Pädagogik (Lexikon der Pädagogik der Gegenwart, Herder, Freiburg 1932, Band II, Sp. 619 ff.). Vgl. ferner: L. Cordier: Biblische Erziehung (Pädagogisches Lexikon, Velhagen und Klasing, Bielefeld 1928—1931, Band IV, Sp. 1266 ff.). H. Faber: Evangelischer Religionsunterricht (RGG. 2. Aufl., Band IV, Sp. 1941 ff.). — An Einzeldarstellungen, die das ganze Gebiet der evangelischen Pädagogik umfassen, seien genannt: Ch. Palmer: Evangelische Pädagogik (Steinkopf, Stuttgart, 2. Aufl. 1855): Prolegomena und pädagogische Fundamentallehre. J. H. Schüren: Gedanken über den Religionsunterricht an christlichen Volksschulen (Rackhorst, Osnabrück, 4. Aufl. 1863). J. Steinbeck: Lehrbuch der kirchlichen Jugenderziehung (Deichert, Leipzig 1914). F. Niebergall: Praktische Theologie, Band 3, S. 249 ff. (Mohr, Tübingen 1919). M. Schian: Grundriß der praktischen Theologie, S. 339 ff. (Töpelmann, Gießen, 2. Aufl. 1928). Otto Eberhard: Schule, Religion und Leben 1926; Evangelische Lebenskunde 1928 (beide Steinkopf, Stuttgart).

[2] Umfangreiches historisches Material hat Ch. Palmer in seiner evangelischen Pädagogik verarbeitet (siehe Anm. 1). Historische Hinweise finden sich auch in den andern unter Anm. 1 genannten Gesamtdarstellungen. L. Cordier: Evangelische Pädagogik (Bahn, Schwerin 1932) bietet in Band I ein Quellenbuch. K. von Raumer: Geschichte der Pädagogik (drei Bände, Bertelsmann, Gütersloh 1880) und F. M. Schiele: Geschichte der Erziehung (Dürr, Leipzig 1909) ziehen die evangelische Pädagogik in den Kreis ihrer Betrachtung ein. Historische Übersichten bieten J. Schweizer: Evangelischer Religionsunterricht und Katechismuswesen in der Schweiz (Ekklesia III, 10, S. 192, Klotz, Gotha 1925) und die Artikel von Grau, Ulmer und Allwohn im Pädagogischen Lexikon (Band I, Spalte 583 ff., Band 2, Spalte 1210 ff. und 1335 ff.) und Frenzel, Faber und J. Bauer im RGG. 2. Aufl. (Mohr, Tübingen 1930, Band IV, Spalte 1936 ff. und Bd. III, Spalte 649 ff. und 653 ff.). Ausgezeichnet erschlossen sind die Quellen. Die Angaben darüber finden sich in den einzelnen Kapiteln.

[3] Praktische Anleitung bieten: J. Nissen: Unterredungen über die biblischen Geschichten, II. Band: Neues Testament (Homann, Kiel, 9. Aufl.

1861). W. A. Hollenberg: Hilfsbuch für den evangelischen Religionsunterricht in Gymnasien (Wiegandt, Berlin, 6. Aufl. 1864). G. Fankhauser: Die biblische Geschichte in Sonntagsschule und Religionsstunde (Kober, Basel, 3. Aufl. 1915). A. E. Rosenkranz: Der Helfer (Bertelsmann, Gütersloh 1919 ff.). F. Niebergall: Jesus im Unterricht (4. Aufl. 1922). Die neuen Wege kirchlicher Arbeit, S. 48 ff. (1928, beide: Vandenhoeck, Göttingen). G. Schmidt: Handwerkliches zum kirchlichen Unterricht (Kaiser, München 1937). L. Gengnagel: Handreichung für den kirchlichen Unterricht (Calwer Vereinsbuchhandlung, Stuttgart 1939).

## *II. Das Problem*

### 1. *Gottentfremdung als Verhängnis.*

[4] Den besten Einblick in die Unterweisung vor der Aufklärung bietet J. M. Reu: Quellen zur Geschichte des kirchlichen Unterrichts im evangelischen Deutschland zwischen 1530 und 1600; acht Bände (Bertelsmann, Gütersloh 1904—1927).

[5] Vgl. zur Aufklärung: P. Wernle: Der schweizerische Protestantismus im XVIII. Jahrhundert, 2. Band (Mohr, Tübingen 1924). C. Bertheau: J. J. Wettstein, R. E. für prot. Theologie und Kirche, 3. Aufl., Band 21. C. Mirbt: J. S. Semler, R. E. Bd. 18. Den Umschwung der geistigen Verhältnisse schildert G. Freytag: «Bilder aus der deutschen Vergangenheit, Aus neuer Zeit, Es werde Licht».

[6] J. M. Reu: D. M. Luthers kleiner Katechismus, 1. Kap. (Kaiser, München 1928).

[7] Andreae Hyperii varia opuscula theologica in totius Christianae Rei Publicae utilitatem conscripta, numquam primum in lucem data. Basileae, ex officina Oporiana, 1570, S. 246 ff.: De Catechesi. E. C. Achelis: Andreas Hyperius, R. E. Band 8.

[8] J. A. Comenius: Didactica opera omnia (Amsterdam 1657), Kap. 4, 24 und 25. J. Kvačala: J. A. Comenius (Reuther und Richard, Berlin 1914). P. Kleinert: J. A. Comenius, R. E. Bd. 4.

[9] Neu herausgegeben von Kurt Aland unter dem Titel: Eine Bußpredigt an die evangelische Kirche (Furche-Verlag, Berlin 1939). P. Grünberg: P. J. Spener, R. E. Bd. 18.

[10] A. H. Franckes Paedagogische Schriften nebst Darstellung seines Lebens und seiner Stiftungen, hrsg. von G. Kramer (Beyer, Langensalza, 2. Aufl. 1885).

[11] Im Jahre 1764 erschienen: 1. Philalethie, Neue Ansichten in die Wahrheiten und Religion der Vernunft bis in die Grenzen der glaubwürdigen Offenbarung, dem dankenden Publico eröffnet von J. B. B. 2. Methodischer Unterricht der Jugend in der Religion und Sittenlehre der Vernunft nach dem in der Philalethie angegebenen Plane (beide bei David

Iversen, Altona). Basedow wiederholte seine Lehre im großen Elementarwerk 1770.

[12] Eine Darstellung von Salzmanns Leben und eine von den Weitschweifigkeiten befreite Auswahl aus seinen Schriften bietet E. Wagner in Greßlers Klassiker der Pädagogik, Bd. 3 und 4 (Schulbuchhandlung, Langensalza 1912).

[13] Über die wirksamsten Mittel, Kindern Religion beizubringen (F. C. W. Vogel, Leipzig 1807). Die Stelle ist zitiert nach der Ausgabe von Wagner.

[14] J. H. Pestalozzis ausgewählte Werke mit Biographie, hrsg. von Friedrich Mann (Beyer, Langensalza 1906), Bd. 3, S. 12.

[15] A. a. O. S. 334.

[16] A. a. O. S. 457.

[17] A. a. O. S. 447.

[18] Schleiermachers Pädagogische Schriften, hrsg. von C. Platz (Beyer, Langensalza, 3. Aufl. 1902), S. 381.

[19] A. a. O. S. 486. Vgl. dazu: Anton Strobel: Die Pädagogik Schleiermachers und Rousseaus (Beck, München 1928), bes. S. 295.

[20] O. Uttendörfer: Zinzendorf und die Jugend (Furche-Verlag, Berlin 1923). Th. E. Schmidt: Zinzendorfs sociale Stellung (Geering, Basel 1900). J. Th. Müller: Zinzendorf, R. E. Bd. 21.

[21] C. H. Zeller: Lehren der Erfahrung (Spittler, Basel, 5. Aufl. 1883). Die Erziehung der Kinder (Kober, Basel, 4. Aufl. 1911). Kurze Seelenlehre (Calwer-Verlag, Stuttgart 1846). Jenseits (Jäger und Kober, Basel 1893). Palmer: C. H. Zeller, R. E. Bd. 21. Dort finden sich auch die Angaben über K. A. Zeller.

[22] H. Bachofner: Christentum und Schule (Zürich 1872). Winke der heiligen Schrift über Kindererziehung (Zürich 1915).

### 2. *Diesseitigkeit und Jenseitigkeit.*

[23] Vgl. dazu den Eingang zu Hermann Kutters Frühwerk: Das Unmittelbare (Kober, Basel, 3. Aufl. 1921): «Die Reflexion», S. 5 ff.

[24] Mit diesem Problem setzt sich A. Jaquet: Wissen und Glauben (Schwabe, Basel 1933), S. 287 ff., unter dem Gesichtspunkt der Naturwissenschaft auseinander. W. Windelband behandelt es als Philosoph: Praeludien, 2. Bd. (Mohr, Tübingen 1915).

[25] Bekanntlich hat C. G. Jung immer wieder darauf hingewiesen. Vgl. Wirklichkeit der Seele (Rascher, Zürich 1939); Psychologie und Religion (Rascher, Zürich 1942), und besonders Symbolik des Geistes (Rascher, Zürich 1948).

[26] E. von Dobschütz: Die Bibel im Leben der Völker (Luther-Verlag, Witten 1934).

[27] Georg Smolka: «Kaiser der Zeitenwende» in: Licht durch die Nächte (Herder, Freiburg 1939).

[28] A. Gilg: «Das Problem der Religion» im Sammelband: Mensch und Gottheit in den Religionen (Haupt, Bern 1942).

[29] Rinderknecht und Zeller: Kleine Methodik christlicher Unterweisung (Zwingli-Verlag, Zürich 1936).

[30] Oskar Kupky: Jugendlichen-Psychologie (Duerr, Leipzig 1927). Ed. Spranger: Psychologie des Jugendalters (Quelle und Meyer, Leipzig, 8. Aufl. 1927).

[31] Neuerdings wurden diese Probleme aufgegriffen durch Helmut Thielicke: Fragen des Christentums an die moderne Welt (Mohr, Tübingen 1945). Einen Einblick in die Mißverständnisse, die bei der Jugend im besonderen entstehen können, bietet Günther Dehn: Die religiöse Gedankenwelt der Proletarierjugend (Furche-Verlag, Berlin, 3. Aufl. 1926).

[32] Dies ist anzumerken zum an sich guten Rat von Rinderknecht und Zeller, sich mit der Schundliteratur bekannt zu machen usw., a. a. O. S. 14.

[33] Vgl. zum Folgenden Thielicke a. a. O.

[34] Die rätselhafte Persönlichkeit des oft in sich gespaltenen Kindes stellt dar H. Hanselmann: Jakobli, aus einem Büblein werden zwei; und: Jakob, sein Er und sein Ich (Rotapfel-Verlag, Erlenbach-Zürich 1931).

[35] Einblick in den Gedankenaustausch während des Unterrichts bieten die Stundenbilder, die Otto Eberhard gesammelt hat: Arbeitsschulmäßiger Religionsunterricht, und: Lebendiger Religionsunterricht (beide Steinkopf, Stuttgart 1925).

## III. *Fragen und Gefragtwerden.*

### 1. *Lehrerfrage und Schülerfrage.*

[36] Vgl. C. Clemen: Quellenbuch zur praktischen Theologie, 2. Teil, S. 1: «Die Verordnungen Karls des Großen» (Töpelmann, Gießen 1910). W. Caspari: Die geschichtlichen Grundlagen des gegenwärtigen evangelischen Gemeindelebens, aus den Quellen im Abriß dargestellt (Deichert, Leipzig, 2. Aufl. 1908), S. 147 ff. I. M. Reu: D. Martin Luthers kleiner Katechismus (Kaiser, München 1929), S. 1 ff.

[37] Ausgabe von Clemen (Marcus und Weber, Bonn 1912), Band I, S. 416.

[38] Auswahl von Finsler, Köhler und Rüegg (Schultheß, Zürich 1918), S. 367 ff.

[39] Karl Bornhäuser: Der Ursinn des kleinen Katechismus Dr. Martin Luthers (Bertelsmann, Gütersloh 1933).

[40] Die Lektion ist wiedergegeben in: Ferd. Cohrs: Die evangelischen Katechismusversuche vor Luthers Enchiridion. Monumenta Germaniae Paedagogica (Hofmann, Berlin 1900), Nr. 5.

[41] Johann Spangenbergs Kinderpostille in: I. M. Reu: Quellen zur Geschichte des kirchlichen Unterrichts in der evangelischen Kirche Deutschlands zwischen 1530 und 1600 (Bertelsmann, Gütersloh 1906), II. Teil, S. XII—XVIII und 1—31.

[42] Solche Aufführungen erwähnen z. B. Felix Platter in seinen Lebenserinnerungen (neu erschienen in der Sammlung Erlebnis und Bekenntnis, Moerike, München 1911) und Comenius a. a. O.

[43] Reu: Quellen, S. 82 ff. Weitere Beispiele bei Otto Frenzel: Zur Katechetischen Unterweisung im Zeitalter der Reformation und Orthodoxie (Hinrichs, Leipzig 1915).

[44] Didaktik, Kap. 19.

[45] J. J. Rambach: Wohlunterrichteter Katechet, Ausgabe von Thym (Stolp 1843). Das Buch ist durch ein Verzeichnis des Herausgebers über die katechetische Literatur von der Mitte des siebzehnten bis zur Mitte des achtzehnten Jahrhunderts wertvoll.

[46] Lorenz von Mosheim: Sittenlehre der heiligen Schrift (Weygand, Helmstedt 1753). Über die weiteren Wirkungen des Verfahrens: M. Schian: Die Sokratik im Zeitalter der Aufklärung (Dülfer, Breslau 1900).

[47] Vgl. Anm. 35.

[48] Ausgabe von Wagner S. 2.

[49] Kap. 27.

[50] Wagner S. 88.

[51] Sämtliche Werke, hrsg. von R. Hunziker und H. Bloesch (Rentsch, Zürich 1921), Bd. 3, S. 336.

### 2. *Gottesfrage und Menschenfrage.*

[52] Vgl. die Werke der Männer, die das christusfeindliche Gesicht unserer Zeit geprägt haben: Friedrich Nietzsche: Der Antichrist, und: «Das religiöse Leben» in: Menschliches, Allzumenschliches. Ernst Haeckel: Die Welträtsel, Kap. 15—17; Die Lebenswunder, Kap. 5: «Todeslos».

[53] Wer sich in die Lage des Schülers gegenüber den Schwierigkeiten der Sprache versetzen will, lese eine bestimmte Bibelstelle in den verschiedenen Ausgaben: Luther, Kautzsch, Zwingli-Bibel, Menge, Weizsäcker, Pfäfflin, Albrecht usw.; er wird betroffen sein von der Mannigfaltigkeit der Übertragungen.

[54] Ad. Schlatter stellt diese Zusammengehörigkeit Vater-Sohn im Werk Jesu dar in: Das christliche Dogma (Vereinsbuchhandlung, Calw 1911), S. 304 ff. Ferner: Martin Kähler: Gehört Jesus in das Evangelium? (Angewandte Dogmen), (Deichert, Leipzig 1908). Emil Brunner: Der Mittler (Mohr, Tübingen 1927), bes. S. 49 ff.

[55] Anschaulich wird das z. B. an den Begriffen «Herz» und «Niere». Es dürfte auf die Bibel zurückgehen, daß wir für Mitempfinden «Herz» (der Mann hat «Herz») sagen. «Niere» scheint an verschiedenen Stellen

(Hiob 19, 27; Jer. 11, 20; Psalm 7, 10; 16, 7; 73, 21) dem Gewissen zu entsprechen; oft gilt es fast soviel wie Unterbewußtsein. Diese Bedeutung ist aber nicht ins Deutsche übergegangen. «Auf Herz und Nieren prüfen» stammt aus Psalm 7, 10.

[56] Vgl. dazu: J. Levy: Neuhebräisches und chaldäisches Wörterbuch (Leipzig 1883), 4. Bd., S. 655.

[57] Diese Frage bereitete den Reformatoren noch keine Not, da sie in ähnlicher Lage waren. Niemand ist so schonungslos gegen die Grausamkeiten des Reisläufers aufgetreten wie Zwingli in der «Göttlichen Ermahnung» (Hauptschriften, Zürich 1942, Bd. 7, bes. S. 16). Wollte er sich eines Gegners dauernd erwehren, blieb ihm aber nichts anderes übrig, als ihn töten zu lassen, da geeignete Gefängnisse fehlten. (Walter Köhler: Huldrych Zwingli [Köhler, Leipzig 1945], S. 145 und 155.)

[58] Emil Brunner: Der Mensch im Widerspruch, Kap. 17: «Das Werden des Menschen und die Entwicklungslehre» (Zwingli-Verlag, Zürich, 3. Aufl. 1941).

[59] Brunner a. a. O.: S. 439: «Mit dem antiken ist auch das biblische Weltbild ein für allemal dahin.» Den Versuch, von der modernen Naturkenntnis aus den Weg zum biblischen Schöpfungsbericht zu finden, macht K. A. Busch im III. Teil seines Unterrichtswerks «Religion und Leben»: «Das Gotterleben» (Schlimpert, Meißen, 2. Aufl. 1927).

[60] Nur wer die Frage freigibt, erfährt von dieser Not. Gerade die Fremdreligionen sind in ihrer geheimnisvollen Ferne für viele Schüler die großen Fragezeichen.

[61] Wo gegen andere Konfessionen, Richtungen oder Gemeinschaften polemisiert wird, ist die Frage der Schüler dringender als da, wo der Lehrer das Gemeinsame und Ergänzende hervorhebt.

[62] Joh. 18, 38.

[63] De servo arbitrio 1526; Bonner Ausgabe 1913 Bd. 3, S. 94 ff. Die urwüchsige Grobheit der Schrift tritt nur im Lateinischen zu Tage, da die deutschen Übersetzungen die Ausdrücke mildern.

[64] Mit ganzer Schärfe behandelt dieses Problem Sören Kierkegaard in «Furcht und Zittern», übersetzt von H. C. Ketels (Diederichs, Jena, 2. Aufl. 1904).

[65] Hier ist wiederum auf Kierkegaard zu verweisen. Wir nennen «Stadien auf dem Lebenswege», übersetzt von Bärthold (Ungelenk, Dresden 1909) und «Wiederholung», übersetzt von H. Gottsched (Diederichs, Jena 1909). Vgl. dazu ferner: Karl Barth: Evangelium und Gesetz (Kaiser, München 1935) und Emil Brunner: Gerechtigkeit (Zwingli-Verlag, Zürich 1943).

[66] Wie diese Not innerhalb der Familie dessen, der das Evangelium verkündet, aufbricht, beschreibt Pearl Buck: Gottesstreiter im fernen Land (Zsolnay, Berlin 1937).

## IV. *Die Entscheidung am Evangelium.*

### 1. *Die Botschaft.*

[67] Walther Köhler: Wie Luther den Deutschen das Evangelium erzählt hat (Haupt, Leipzig 1917).

[68] Cohrs, a. a. O. Nr. 7.

[69] Cohrs, a. a. O. Nr. 5.

[70] Cohrs, a. a. O. Nr. 4.

[71] G. E. Steitz in Realenzyklopädie, Band 2, S. 675 ff.

[72] Reu: Quellen, S. 186 ff.

[73] Realenzyklopädie, Bd. 3, S. 687 ff.

[74] Reu: Quellen, S. 349 ff.

[75] Realenzyklopädie, Bd. 24, S. 34 ff.

[76] Reu: Quellen, S. 704 ff.

[77] Für weitere Arbeiten aus der ersten Zeit verweisen wir auf Otto Frenzel: Zur katechetischen Unterweisung im Zeitalter der Reformation und der Orthodoxie (Hinrichs, Leipzig 1915).

[78] Realenzyklopädie, Bd. 6, S. 622 ff.

[79] Gesenius steht gleichsam «zwischen den Zeiten» und findet sich darum in keiner Sammlung. Sein Werk erschien 1656 «mit sonderbaren Gn. Fürstl. Braunschw. Lüneburg. Privilegien» bei Christoff Friedrich Zilligern zu Braunschweig.

[80] Œuvres de l'abbé Fleury, ed. par Aimé Martin (Lefèvre, Paris 1844).

[81] E. von Sallwürck: Fénélon und die Literatur der weiblichen Bildung in Frankreich von Cl. Fleury bis Frau Necker de Saussure (Beyer, Langensalza 1886); Realenzyklopädie, Bd. 6, S. 107 .Vgl. ferner Cl. Fleury: Klugheit zu studieren, übersetzt im Auftrag des Herrn von Seckendorf (Richter, Budissin 1714).

[82] Catéchisme par I. F. Osterwald (A. Boyve, Neuchâtel 1747).

[83] A. H. Franckes Pädagogische Schriften, hrsg. von Kramer (Beyer, Langensalza, 2. Ausg. 1885), S. 24 ff.

[84] Für Hübner beziehe ich mich auf eine in Zürich bei Bürgkli ohne Jahreszahl gedruckte alte Ausgabe. Die Abhängigkeit Hübners von Fleury nimmt Kramer an in einer Anmerkung zur zitierten Francke-Stelle. Sie scheint mir ferner aus dem Inhalt von Hübners Vorrede ersichtlich. Hübner gab sein Werk 1714 heraus.

[85] Die Stelle aus Fäschs Brief findet sich bei Wernle: Geschichte des schweizerischen Protestantismus im 18. Jahrhundert, Bd. I, S. 442. Dort wird auch eine französische Übersetzung Hübners erwähnt. — Man lasse sich aber durch Daniel Burckhardt-Werthemann erzählen, welche Wohl-

tat die Einführung Hübners am Basler Gymnasium bedeutete (Volksboten-Kalender 1947 [Reinhardt, Basel], S. 29 ff.).

[86] Die Kyburz-Bibel kam 1737 bei Johann Andreas Pfeffel in Augsburg heraus, geschmückt mit hundertzwei Kupferstichen.

[87] Für Christoph von Schmid wurde die Auflage von 1845 benützt (Wolffische Buchhandlung, Augsburg), vom Verfasser noch selbst überarbeitet und herausgegeben.

[88] Biblische Geschichte, für die Jugend bearbeitet von Dr. J. P. Hebel (Cotta, Stuttgart 1824). Das Buch erschien neuerdings im Rhein-Verlag, Leipzig-Basel, ohne Jahrzahl; doch sind in dieser modernen Ausgabe manche charakteristischen Zwischenbemerkungen des Originals weggelassen.

[89] Zwei weitere wichtige Werke sind unter Anm. 139 genannt.

[90] A. H. Francke: «Kurzer und einfältiger Unterricht, wie die Kinder zur wahren Gottseligkeit und christlichen Klugheit anzuführen sind, zu Behuf christlicher Informatorum entworfen und auf Begehren in Druck gegeben», in: A. H. Franckes Pädagogische Schriften, hrsg. von G. Kramer (Beyer, Langensalza, 2. Aufl. 1885), S. 15 ff.

[91] Vgl. dazu die Mitteilungen über die Erlebnisse Zinzendorfs in Halle bei Th. E. Schmidt: Zinzendorfs sociale Stellung (Geering, Basel 1900).

[92] Walter Caspari: Die geschichtlichen Grundlagen des gegenwärtigen evangelischen Gemeindelebens (Deichert, Leipzig, 2. Aufl. 1908), S. 168.

[93] Schon vor Kurtz erschien Heinrich Dittmar: Einfacher Wegweiser durch die heilige Schrift für den Schul- und Hausgebrauch (Seidel, Sulzbach, 3. Aufl. 1856). Dittmar hält sich genau an die Reihenfolge der Luther-Bibel.

[94] Joh. Heinrich Kurtz: Lehrbuch der heiligen Geschichte (Graefe, Königsberg, 7. Aufl. 1855).

[95] Eucharius Kündig: Biblische Geschichte für den Jugend-Unterricht und als Einleitung für das Bibellesen (Schweighauser, Basel, 3. Aufl. 1847).

[96] 1848 gab der Schaffhauser Antistes D. Johann Kirchhofer auf Grund seines Unterrichts an der höheren Töchterschule seinen «Leitfaden zur Bibelkunde» heraus (Steinkopf, Stuttgart, 2. Aufl. 1860). Er arbeitet die Propheten in die Geschichte Israels hinein, beläßt aber die Briefe außerhalb der Apostelgeschichte. Hiob setzt er als Anhang hinter die fünf Bücher Mose, die Psalmen zwischen die beiden Bücher Samuel und den Rest der Lehrbücher vor das zwölfte Kapitel des ersten Königsbuches.

[97] C. Clemen: Quellenbuch zur praktischen Theologie (Töpelmann, Gießen 1910), II. Teil, «Religionsunterricht», S. 45.

[98] In der Zielsetzung zeigt sich besonders deutlich die theologische Einstellung des Katecheten. R. Kabisch definiert: Der Religionsunterricht will objektive Religion vermitteln, um subjektive zu erzeugen (Wie lehren wir Religion? [Vandenhoeck, Göttingen, 6. Aufl. 1923], S. 94). E. Pfennigsdorf sieht als Ziel «wirkliches persönliches Glaubensleben zu wecken, zu klären und zu vertiefen» (Wie lehren wir Evangelium? [Deichert, Leipzig, 2. Aufl. 1925], S. 2). Er will ferner «die Jugend zu bewußt lebendigen Gliedern der Gemeinde» erziehen. Steinbeck nennt Glauben und Liebe als Ziele (Lehrbuch der kirchlichen Jugenderziehung [Deichert, Leipzig 1914], S. 63 ff.). Eigenartig formuliert G. A. Coe: «The aim of christian education becomes this: Growth of the young towards and into mature and efficient devotion to the democracy of God, and happy selfrealization therein.» (A social theory of religious education [Scribner, New York 1924], S. 55). Vgl. dazu A. E. Burckhardt: Moderne Richtungen im theologischen Denken Amerikas (Zeitschrift f. Theologie und Kirche 1927, Heft 3, S. 223/224).

[99] Apostelgeschichte 8, 26—40 und 16, 11—40.

[100] Für die griechische Umwelt: Martin P. Nilsson: Griechischer Glaube, übers. v. B. Christ (Francke, Bern 1950). Jc. Burckhardt: Griech. Kulturgeschichte (Spemann, Berlin, ohne Jahrzahl), Bd. II, Abschn. 3. Für die römische: L. Friedländer, Sittengeschichte Roms (Neudruck, Phaidon, Wien 1924), XIII. Teil. Für die jüdische: E. Schürer: Geschichte des jüdischen Volkes im Zeitalter Jesu Christi, II. Teil (Hinrichs, Leizig 1886).

[101] Man beachte z. B. die merkwürdige Übereinstimmung in Stil und Inhalt von 1. Kor. 15 und Offenbarung 21 und 22.

[102] 1. Kor. 1, 18.

[103] 2. Kor. 12, 9.

[104] Vgl. Eusebius, Kirchengeschichte 3, 20: Die Enkelsöhne des Jesusbruders Judas vor Domitian.

[105] Apostelgeschichte 5, 34 ff.

[106] Lukas 23, 47.

[107] Matth. 7, 16.

[108] Vgl. z. B. Gottfried Keller: Der grüne Heinrich I: 16. Kapitel: «Ungeschickte Lehrer».

[109] Lukas 18, 25.

[110] Matth. 5, 39.

[111] Matth. 7, 45.

[112] Matth. 18, 7.

[113] K. Barth: Die kirchliche Dogmatik III, 2, § 45: «Der Mensch in seiner Bestimmung zu Gottes Bundesgenossen» (Evang. Verlag, Zollikon-Zürich 1948). Magdalene von Tiling: Der Mensch vor Gott («Haus und Schule», Berlin 1950).

[114] Dietrich Bonhoeffer: Ethik (Kaiser, München 1949).

[115] Thoma: Hilfsbuch zur Behandlung der biblischen Geschichte (Konkordia, Bühl-Baden 1912).

[116] K. A. Busch: Religion und Leben (Schlimpert, Meißen 1927).

### V. *Die Gestaltung.*

#### 1. *Die didaktische Grundlage.*

[117] Pädagogische Schriften, I (Beyer, Langensalza 1903).

[118] Einleitung Nr. 19.

[119] 2. Buch, 4. Kap. I, 9.

[120] 3. Kap., 1.

[121] 5. Kap., 1.

[122] 4. Kap., 4.

[123] 2. Buch, 4. Kap., 15.

[124] So wenigstens glaube ich die Stelle der Einleitung Nr. 21 verstehen zu sollen.

[125] Vgl. Herbarts Biographie von Bartholomäi in den pädagogischen Schriften.

[126] Vorlesungen über die allgemeine Pädagogik von Tuiskon Ziller (Leipzig 1876), S. 239.

[127] Wie lehren wir Evangelium? (Leipzig, 2. Aufl. 1925), S. 158 ff.

[128] (New York 1924) S. 201.

#### 2. *Die Darstellung.*

[129] 1. Korinther 6, 9. 10; Epheser 5, 5; Galater 5, 19—22.

[130] Vgl. z. B. 2. Mose 32, 27; 1. Sam. 15, 2. 3.

[131] E. und O. Zurhellen: Wie erzählen wir den Kindern die biblische Geschichte? (Mohr, Tübingen, 6. Aufl. 1925), S. 20 ff.

[132] Wie groß die Gefahr ist, so einzuleiten, zeigen je und je gedruckte Stundenbilder.

[133] Z. B. Apostelgeschichte 16, 11. Vgl. 2. Korinther 11, 23 bis 12, 10 mit den spärlichen Angaben des Lukas in seinem Werk.

[134] Matth. 13, 44.

[135] Schon früh entfernte sich die Unterweisung im Evangelium von den biblischen Grundsätzen. Beispiele seltsamer Darbietung und Exegese bei den Kirchenvätern gibt Henri de Lubac: Katholizismus als Gemeinschaft (Benziger, Einsiedeln 1943), deutsch von H. U. von Balthasar.

### VI. *Die Gedächtnisarbeit.*

#### 1. *Gedächtnis und Lehrstoff.*

[136] Wagner a. a. O., Bd. I, S. 201.

[137] Zu den Verhältnissen, wie sie durch die Kirchenvisitation aufgedeckt wurden: Karl Bornhäuser: Der Ursinn des kleinen Katechismus Dr. Martin Luthers (Bertelsmann, Gütersloh 1933).

[138] Reu: Quellen, II. Teil, S. XII—XVIII u. 1—31 (Bertelsmann, Gütersloh 1906).

[139] Aus neuerer Zeit erwähnen wir zwei Bilderbibeln, die heute zu Unrecht vergessen sind: 1. Bilderbibel für die Jugend oder Geschichte des Alten und Neuen Testaments mit belehrenden und erbaulichen Anmerkungen, eingeleitet von Albert Knapp, Archidiakonus zu Stuttgart. Mit 128 in Stahl gestochenen Bildern auf 24 Tafeln (Zeh, Nürnberg 1842). Die Erzählungen sind frei nach der Bibel wiedergegeben und bieten am Schluß eine kurze Ermahnung. — 2. Wie ich meinen Kindern die biblischen Geschichten erzähle, von Franz Wiedemann. Mit 100 Holzschnitten (Meinhold, Dresden, 10. Aufl. 1883). Wiedemann erzählt einfach, schiebt viele Gedankenstriche ein, um die Spannung zu erhöhen, läßt das Geheimnis über den Geschichten ohne Erklärungsversuche stehen und wiederholt die Namen so oft als möglich (d. h. er gebraucht keine Fürwörter), um sie einzuprägen.

[140] Unter den eigentlichen Bilderbibeln ist wohl die größte Schnorr von Carolsfeld mit nicht weniger als 240 Tafeln (Wigand, Leipzig 1860).

[141] C. Clemen: Quellenbuch für praktische Theologie (Töpelmann, Gießen 1910), 2. Teil, S. 12.

[142] W. Caspari: Die geschichtlichen Grundlagen des gegenwärtigen evangelischen Gemeindelebens (Deichert, Leipzig 1908), S. 167.

[143] Die Verfahrensweise der experimentellen Pädagogik zeigt: Ernst Meumann: Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik (Engelmann, Leipzig 1911). Eine kritische Gesamtdarstellung der Resultate gibt Hans Schöneberger: Psychologie und Pädagogik des Gedächtnisses (Nemnich, Leipzig 1911). Die Anwendung in der Praxis lehrt A. Stößner: Lehrbuch der pädagogischen Psychologie (Klinkhardt, Leipzig, 8. Aufl. 1921).

[144] M. Lobsien: Das Gedächtnis (Osterwieck und Zickfeldt, Leipzig 1913), S. 92.

[145] Schöneberger, a. a. O. S. 74.

[146] Ernst Meumann: Ökonomie und Technik des Gedächtnisses (Klinkhardt, Leipzig, 4. Aufl. 1918), S. 255/56.

[147] Ernst Meumann: Haus- und Schularbeit. Hrsg. von A. Fischer (Klinkhardt, Leipzig, 2. Aufl. 1925), S. 21 und 32.

[148] Meumann: Haus- und Schularbeit, S. 4 und 5.

[149] Stößner, a. a. O. S. 66, Schöneberger, a. a. O. S. 111 ff.

[150] Stößner, a. a. O. S. 67 ff. Paul Radossawljewitsch: Das Behalten und Vergessen bei Kindern und Erwachsenen nach experimentellen Untersuchungen (Nemnich, Leipzig 1907), S. 182—183.

[151] Schöneberger, a. a. O. S. 65. Dr. H. Pohlmann: Beitrag zur Psychologie des Schulkindes auf Grund systematisch-empirischer Untersuchungen über die Entwicklung des Wortverständnisses und damit zusammenhän-

gender sprachlicher psychologischer Probleme bei Kindern im Alter von 5—14 Jahren (Nemnich, Leipzig 1912), S. 19.

[152] Paul Radossawljewitsch, a. a. O. S. 176 und 186. Schöneberger, a. a. O. S. 101 (nach Netschajeff).

[153] Der Untersuchung dieses Sachverhalts hat Pohlmann seinen «Beitrag» im besonderen gewidmet. Er verzeichnet z. B. für «Gott» folgende Wort- und Sachvorstellungen bei acht Schülern, die acht Altersstufen angehören: 1. «wohnt im Himmel» — das Weiße da oben; 2. «Mensch, der nicht mehr lebt» — Gott mit Füßen und Händen; 3. «ist ein König» — Königsthron (Bild); 4. «der die Welt geschaffen» — Wasser und Weißes darüber; 5. «Schöpfer Himmels und der Erde» — Bild in unserer Schlafkammer; 6. «der Allmächtige, ein Geist» — Pastor vor dem Altar; 7. «Gott ist Geist» — unsere Schulklasse; 8. «Gott ist Geist» — alter Mann mit Bart und Haar. Pohlmann, a. a. O. S. 215.

[154] Als erster versuchte der Psychologe Hermann Ebbinghaus das Maß des Vergessens genau zu bestimmen. Er berichtet darüber in seiner Schrift «Über das Gedächtnis» (Duncker u. Humblot, Leipzig 1885). Ebbinghaus experimentierte an sich selbst. Er lernte sinnlose Silben so lange auswendig, bis er sie fehlerfrei hersagen konnte, und lernte sie nach sieben Zeiten, die zwischen 20 Minuten und 31 Tage liegen, wieder. Die Zeit, die zum Wiederlernen gebraucht wurde, ergab das Maß des Vergessens. Da er Versuchsperson und Experimentator in einem war, konnten seine Resultate nur auf individuelle Geltung Anspruch machen. Sie sind von andern unter bessern Bedingungen wiederholt worden. Die Masse des Vergessenen variiert bei den einzelnen Forschern stark. Einig sind aber alle darin, daß einem großen Anfangsverlust ein langsameres Fortschreiten folgt.

### 2. *Die Aneignung.*

[155] Pastoraltheologie 1939, Heft 4.

[156] Schon in den Anfängen der Gedächtnisforschung drängten sich Erscheinungen auf, welche auf die Verschiedenheit der Typen schließen ließen. Insbesondere zeigte sich der Unterschied zwischen visuellem und akustischem Typus in sinnfälligster Weise bei den Versuchen, die an den beiden Rechenkünstlern Diamandi und Inaudi von den Franzosen Charcot, Binet und Heneguy im Jahre 1892 angestellt wurden. Inaudi lernte auditiv, er behielt Ziffern und Zahlen nach dem Klang seiner Stimme. Diamandi lernte visuell; die Zahlen und Ziffern erschienen ihm in bestimmten Schriftzügen auf einer Tafel, auch wenn sie gesprochen wurden. Überdies bemerkten die Forscher, wie der Akustiker beim Einprägen mit dem Hören gleichzeitig Innervationen der Sprachmuskulatur verband, also motorisch aufnahm. Schöneberger, a. a. O. S. 66/67. Vgl. Lobsien, a. a. O. S. 139. — Am reinsten zeigen sich die drei Typen beim Genie. Claude Lorrain verbrachte ganze Tage in der römischen Campagna, ohne nach der

Natur zu zeichnen oder zu malen; in sein Atelier zurückgekehrt, schuf er seine Bilder aus der Erinnerung. Feuerbach sah seine großen Bilder im Geiste, bevor er an die Ausführung ging. «Schon jahrelang stand das Gastmahl des Platon in seiner Seele», bis er es wagte, Schack von dem Plane zu sprechen; das Bild der Medea hat sich durch «verschiedene Perioden seines Daseins» in des Künstlers «Kopfe allmählich bis zur Reife hindurchgearbeitet» und ist dann erst gemalt worden (Anselm Feuerbach: Vermächtnis, Berlin 1912). Ähnliches wird von Michelangelo, Raffael, Böcklin und anderen Malern berichtet. Das bekannteste Beispiel des akustischen Typus ist Mozart. Er hat im Alter von vierzehn Jahren in der Sixtinischen Kapelle zu Rom nur einmal Allegris gewaltiges Miserere gehört und ist hernach imstande gewesen, das ganze Werk aus dem Gedächtnis niederzuschreiben. Beethoven war taub, als er die Neunte Symphonie komponierte. Als Vertreter des motorischen Typus sei der blinde Professor Eduard Riggenbach genannt. Die Bücher seiner großen Bibliothek erkannte er an der Größe und am Einband. Weniger leicht unterscheidbare Bände wurden in einen Papierumschlag gehüllt, um sie erkennbar zu machen. Es scheint auch, daß er sich in den Regalen zurechtfand, indem er sich genau den Weg merkte, den er zum Standort eines Werkes zurückzulegen hatte. Eine Predigt, die er gehalten und tags darauf in der Disposition niedergeschrieben hatte, und die sich also mit dem Hinaufsteigen auf die Kanzel, dem Vortrag und dem Maschinenschreiben verband, konnte er nachträglich fast wörtlich diktieren, falls der Druck gewünscht wurde, auch wenn sie einige Wochen zurücklag (Adolf Schlittler: Eduard Riggenbach [Steinkopf, Stuttgart 1932]).

[157] Anleitung dazu bei Rinderknecht und Zeller: Kleine Methodik christlicher Unterweisung (Zwingli-Verlag, Zürich 1936).

[158] Ebbinghaus erwähnt in einer Vorlesung folgenden instruktiven Fall: Ein Examinand ließ auf die Frage: Nennen Sie mir einen römischen Kaiser! lange warten, konnte aber auf die inzwischen erfolgte Frage nach dem letzten römischen Kaiser sofort den richtigen Namen angeben und erwies sich in der römischen Kaisergeschichte als sehr beschlagen. Geschieht solches beim Erwachsenen, wieviel mehr beim Kinde, das an sich schon weniger imstande ist, sich zurechtzufinden (Schöneberger, a. a. O. S. 23).

[159] Dieser Auswahl nach Wertgesichtspunkten widmeten Binet und Henri besondere Untersuchungen. Sie ließen eine Klasse einen Satz, den sie vorerzählt hatten, unmittelbar wiederholen und stellten die Fehler fest, die die Schüler bei den einzelnen Satzteilen machten. Von der Episode: «Une vieille paysanne agée de 64 ans, la veuve Mouillet qui habitait une petite maison sur la route déserte des Recolets, avait conduit son troupeau aux champs: pendant qu'elle faisait de l'herbe, une vipère cachée derrière les fagots s'élança sur elle et la mordit à plusieurs reprises au poignet; la pauvre femme en est morte» behielten die Schüler

die Worte am besten: Une vieille paysanne avait conduit son troupeau (die Viper hatten 16 von 26 Schülern vergessen), la mordit et la pauvre femme en est morte; nur zwei bis vier Kinder machten hierbei Fehler, während der Name «Recolets» von 24 nicht mehr wiedergegeben werden konnte und sich 16 Schüler nicht mehr an das Verborgensein der Viper hinter Reisigwellen erinnerten. Das Beispiel zeigt, wie die Hauptpunkte behalten, die Nebensachen vergessen werden (Schöneberger, a. a. O. S. 13. Vgl. auch Meumann: Ökonomie, S. 111).

[160] Rinderknecht und Zeller nennen das Stoffquantum, das behalten werden muß, die eiserne Ration, eine Bezeichnung, die sich hoffentlich durchsetzen wird, und geben Anleitung zum Gebrauch. A. a. O. S. 94 ff.

[161] Vgl. zum ganzen Abschnitt K. Lange: Über Apperzeption (Voigtländer, Leipzig, 13. Aufl. 1921).

## VII. *Die Disziplin.*

### 1. *Unordnung und Ordnung.*

[162] Lebenserinnerungen, erschienen in: «Erlebnis und Bekenntnis» (M. Mörike, München 1911), S. 176.

[163] Th. E. Schmidt: Zinzendorfs sociale Stellung (Geering, Basel 1900), S. 2 ff.

[164] Wagners Ausgabe von Salzmanns pädagogischen Schriften, Vorwort.

[165] Exercitia spiritualia, Ed. Roothaan (Pustet, Regensburg, 3. Aufl. 1923). Fünftes Exercitium der ersten Woche.

[166] E. Staehelin: Die Jesuiten in der Schweiz (Helbing, Basel 1923). H. Boehmer: Die Jesuiten (Teubner, Leipzig, 2. Aufl. 1907).

[167] C. J. Burckhardt: Richelieu (Callway, München 1935).

[168] Ekklesia, Band IV: Die evangelische Kirche in Österreich (Klotz, Gotha 1935).

[169] Staehelin, a. a. O. S. 33.

[170] J. Kvačala: J. A. Comenius (Reuther, Berlin 1914), S. 77.

[171] J. A. Comenius: Didactica Opera omnia (Amsterdam 1657).

[172] Didaktik: Kap. 11, 7.

[173] Information der Mutter-Schul (Polnisch-Lissau 1633), Kap. 12.

[174] Didaktik Kap. 13.

[175] Didaktik Kap. 14.

[176] Didaktik Kap. 4.

[177] Didaktik Kap. 19.

[178] Didaktik Kap. 23.

[179] Didaktik Kap. 24.

[180] Ausgabe Wagner: Vorwort.

[181] Adolescence (1904).

[182] Jugendlichen-Psychologie (Dürr, Leipzig 1927), S. 6.

[183] Furche-Verlag, Berlin 1926.

[184] Spranger: Psychologie des Jugendalters (Quelle und Meyer, Leipzig 1927).

[185] O. Pfister: Was bietet die Psychoanalyse dem Erzieher? (Leipzig 1917).

[186] E. Meumann: Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik (Leipzig 1911).

[187] H. Buchmüller: Der Knabe als religiöse Persönlichkeit (Kober, Basel 1917). G. A. Coe: Law and freedom in the school (University Press, Chicago 1924). P. Häberlin: Kinderfehler als Hemmungen des Lebens (Kober, Basel 1921). W. Hoffmann: Die Reifezeit (Quelle und Meyer, Leipzig 1922). C. G. Jung: Analytische Psychologie und Erziehung (Kampmann, Heidelberg 1926). B. Lindsay und W. Evans: Die Revolution der modernen Jugend (Deutsche Verlagsanstalt, Stuttgart 1928). Th. Ziehen: Das Seelenleben der Jugendlichen (Beyer, Langensalza 1923).

### 2. *Evangelium und Gehorsam.*

[188] Rinderknecht und Zeller: Kleine Methodik christlicher Unterweisung (Zürich 1936), S. 14.

[189] Rotapfel-Verlag, Zürich 1931.

[190] Körperbau und Charakter (J. Springer, Berlin), S. 114.

[191] A. a. O. S. 34.

[192] Reifendes Leben (Dümmler, Berlin 1922), S. 109.

[193] Biblischer Unterricht (Furche-Verlag, Berlin 1936), S. 20.

[194] Wege und Irrwege der Erziehung (Kober, Basel), S. 84.

## VIII. *Die systematische Verarbeitung.*

### 1. *Der Katechismus.*

[195] Die beiden ersten Katechismen von Brenz finden sich bei F. Cohrs: Die evangelischen Katechismusversuche vor Luthers Enchiridion, in: Monumenta Germaniae Paedagogica, Band III, Nr. xxvii (Hofmann, Berlin 1900), der dritte bei Johann Michael Reu: Quellen zur Geschichte des kirchlichen Unterrichts in der evangelischen Kirche Deutschlands zwischen 1530 und 1600. Erster Teil: Quellen zur Geschichte des Katechismusunterrichts (C. Bertelsmann, Gütersloh 1904), Bd. I, S. 309 ff.

[196] Reu, a. a. O. Band II. Mitteldeutsche Katechismen, Texte, Seite 1078 ff.

[197] Ein Exemplar findet sich auf der Zürcher Zentralbibliothek. Dort sind auch mehrere Originalausgaben. Reu, a. a. O. Band III, Texte gibt leider nur Auszüge im Anschluß an den wesentlich verschiedenen kl. Katechismus, S. 1003 ff.

[198] Nach Mitteilung bei A. Lang: Der Heidelberger Katechismus und vier verwandte Katechismen (Deichert, Leipzig 1907), S. xxxix.

[199] Reu, a. a. O. Band I, S. 207.

[200] Wernle: Der schweizerische Protestantismus im XVIII. Jahrhundert (Mohr, Tübingen 1923), Band I, S. 57. Der Genfer Katechismus Calvins wurde 1924 von Matthias Simon mit drei andern Schriften übersetzt unter dem Titel «Um Gottes Ehre» herausgegeben (Kaiser, München).

[201] Steinbeck in: Lehrbuch der kirchlichen Jugenderziehung (Deichert, Leipzig, 1. Aufl. 1914), S. 31, Anm. 2. Das Buch ist seither in 3. Aufl. erschienen.

[202] Die Entstehungsgeschichte des Heidelbergers gibt gut und kurz Reu, a. a. O. Erster Teil, Band I, S. 197 ff. Den Abhängigkeiten von andern Katechismen ist in minuziöser Weise nachgegangen A. Lang in dem bereits erwähnten: Der Heidelberger Katechismus usw. Dort druckt er auch die beiden Vorarbeiten Ursins ab.

[203] Reu, a. a. O. S. 206.

[204] Wernle, a. a. O. I, S. 60.

[205] Vgl. Walter Caspari: Die geschichtlichen Grundlagen des gegenwärtigen evangelischen Gemeindelebens. (Deichert, Leipzig, 2. Aufl. 1908), S. 156.

[206] Cohrs, Band IV, Nr. 36.

[207] Reu, a. a. O. I. Teil, Band III, S. 227.

[208] Reu, a. a. O. I. Teil, Band I, S. 23 ff.

[209] Reu, a. a. O. I. Teil, Band I, S. 228 ff.

[210] Abgedruckt in: Joseph Müller: Die deutschen Katechismen der böhmischen Brüder, in: Monumenta Germaniae Paedagogica, Band IV (Hofmann, Berlin 1887), S. 9 ff.

Der Beginn lautet wörtlich:

1. Was bistu?

Antwort: Ein vernunfftige schöpfung Gottes, vnd ein tödliche.

2. Warumb beschuoff dich Gott?

Antwort: Das ich jn solt kennen vnd lieb haben. Vnd habende die lieb Gottes, das ich selig werde.

Das Herausarbeiten dieses Verhältnisses des Menschen zum lebendigen Gott ist eines der Hauptanliegen des Katechismus. Es geschieht freilich nicht in klarer Weise. Zunächst fährt er fort:

3. Warauff steet deine seligkeyt?

Antwort: Auff dreien grundlichen tugenten.

4. Welche seynds?

Antwort: Der Glaub, die Liebe, vnd die Hoffnung.

8. Was ist der Glaube?

Antwort: S. Paulus sagt, Der Glaub ist ein grundfest deren dyng, welicher man hat zuversicht, vnnd ein bewarung der vnsichtigen.

Folgt das Apostolicum.

11. Welcher vnderscheyd ist dieses glaubens?

Antwort: Diser, das ein glaub ist lebendig, der ander todt.

12. Was ist der tod glaub?

Antwort: Es ist zeglauben Gott den HERREN zo sein, Von Gott dem HERREN, Vnd Gott den HERREN, Aber nit in Gott den HERREN.

Müller gibt dazu folgende Erklärung aus der Gedankenwelt der böhmischen Brüder: 1. Glaube von Gott: Fürwahrhalten der Aussagen der Schrift über Gott. — Gott: Annahme der Worte, speziell der Gebote Gottes. — An Gott: Die persönliche Beziehung der Liebe und des Vertrauens zu Gott. — 2. gehört zum lebendigen Glauben die wahre Verehrung Gottes, welche nach Joh. 14, 21 dargestellt wird als eine durch Christus vermittelte Liebesbeziehung zu Gott auf Grund des Haltens der Gebote Christi. 3. ist der Beweis von dem Vorhandensein des lebendigen Glaubens die Betätigung desselben in guten Werken, wie sie z. B. die Werke der Barmherzigkeit, die 8 Seligpreisungen und die 6 Gebote Christi angeben. Dem werden gegenübergestellt die «toten Dinge» offenbar als Ausfluß des toten Glaubens nach Gal. 5, 19—21, ohne gruppiert oder auf allgemeinere Gesichtspunkte zurückgeführt zu werden. Endlich wird darauf hingewiesen, daß der Lohn oder die Folge des lebendigen Glaubens nach der Schrift das ewige Leben, des toten Glaubens die Verdammnis sei. Müller a. a. O. S. 98.

Demgemäß folgen nun im Katechismus die Zehn Gebote mit der Frage 18: Waran hangen die gebott?

Antwort: An der liebhabung Gottes HERREN vber alle ding

und nach einem Exkurs über die Liebe als Bewährung des Glaubens die Seligpreisungen.

Danach heißt es:

32. Was ist das ewig leben?

Antwort: Es ist ein erkantnusz des waren Gottes, vnd ein genieszung seiner, vnd den er gesant hat Jesum Christum.

33. Wie vilerley ist das ewig leben?

Antwort: Zweyerley. Eyns ist hie in der genaden, vnd in der teylhafftigkeyt des HERREN Jesu Christi, welchs die gleubigen erlangen im geyst durch den glauben. Das ander leben ist in der ewigen glorien.

Nach Besprechung der Dreieinigkeit und Wiedergabe des Vaterunsers wird Stellung bezogen zur Abgötterei, zur Jungfrau Maria, zu den Heiligen und zu den Bildern. Danach folgt das Abendmahl und die Unterscheidung der rechten und falschen Geistlichkeit. Den Schluß machen Ausführungen über den Grund unserer Hoffnung und die Möglichkeit, den tödlichen Begierden zu entfliehen.

[211] Alle drei abgedruckt bei Müller, a. a. O. S. 149—208.
[212] Reu, a. a. O. I. Teil, Band III, S. 858 ff.

### 2. *Die Unterweisung.*

[213] J. Schweizer: Zur Neuordnung der Konfirmation in den reformierten Kirchen der Schweiz (Helbing, Basel 1938). Eine Übersicht über den Konfirmandenunterricht von heute läßt sich gewinnen aus den Leitfaden, die ihm zugrunde gelegt werden. Sie sind sehr mannigfaltig, nicht nur im Inhalt, sondern auch in der Anlage. Ohne auf Vollständigkeit Anspruch zu machen, nehmen wir auf sie nach den Gesichtspunkten Bezug, die uns Luther und der Heidelberger an die Hand gegeben haben. — An Lehrbüchern für den Unterricht seien erwähnt: Aus früherer Zeit: Heinrich Geyer: Der christliche Katechet (Heyder, Frankfurt 1857); aus der Gegenwart: Martin Stäglich: Der Konfirmandenunterricht (Vandenhoeck, Göttingen 1928). — Die römisch-katholischen Katechismen bieten die Lehre ihrer Kirche, in knapper Form das Büchlein für das Bistum Chur (Verlag J. Casanova, Chur, 6. Aufl. 1911), reich illustriert und verbunden mit der biblischen Geschichte das «Religionsbuch» des Bistums Basel (Benziger, Einsiedeln). Um den Ansatz beim Leser bemüht sich der dreibändige katholische Volks-Katechismus von Franz Spirago (Selbstverlag, Prag 1906).

[214] Die intellektuelle Not ist schon von Christian Heinrich Zeller ins Auge gefaßt worden. Sein «Spruch- und Lehrbüchlein: Göttliche Antworten auf menschliche Fragen» (Spittler, Basel, 5. Aufl. 1883) beginnt: «Gibt es Menschen, die nichts von Gott wissen?» — Heinrich Vogel: Eiserne Ration eines Christen (Evang. Buchhandlung, Zollikon) leitet ein mit: «Unsere Fragen.» In anderer Weise beginnt E. Brunner: Unser Glaube (Gotthelf-Verlag, Bern 1935): «Gibt es einen Gott?»

[215] Die Probleme, die sich hier auftun, sind angepackt worden durch O. Bickel: Mein Konfirmanden-Unterricht. Was ich bedenken und was ich tun soll (Aschmann, Zürich, 4. Aufl. 1924).

[216] Andere Ansätze finden wir bei O. Hopf: Kurzer Unterricht im Worte Gottes: «Was soll unsere vornehmste Sorge sein in diesem Leben?» (Selbstverlag, Meiringen 1894). J. Keller: Ins volle Leben: «Was bin ich?» (Francke, Bern, 7. Aufl. 1924). H. Spahn: Gott, Seele, Bruder: «In Finsternis und Schatten des Todes» (Helbing, Basel, 3. Aufl. 1928). E. Müller: Unterweisungsbüchlein (Stämpfli, Bern 1926). A. Schaefer: Konfirmandenbüchlein: «Arbeitstreue» (Reinhardt, Basel 1920). Zimmermann und Goldschmidt: In der Nachfolge Jesu: «Wozu bist du auf der Welt?» (Reinhardt, Basel, 55. Tausend 1928). Einige Zürcher Pfarrer: Unterweisung im christlichen Glauben: «Wozu sind wir auf der Welt?» (Rüegg, Zürich, 3. Aufl. 1932). W. Staub: Dein Leben: Eure Jugendzeit (A. Müller, Zürich, 14. Aufl. 1914). Die graphische Darstellung stellt W. Pfendsack in

den Dienst der Unterweisung: Kennst du den Weg? (Reinhardt, Basel 1950).

[217] An Neuausgaben des kleinen Luther seien genannt: J. Meyer: Der deutsche Text in seiner geschichtlichen Entwicklung (Lietzmann, Kleine Texte, W. de Gruyter, Berlin 1929). Großer und kleiner Katechismus erschienen vereint bei Spittler, Basel (8. Aufl. 1890). An Luther lehnt sich das Appenzeller «Religiöse Gedächtnisbuch» an, bringt aber Wiedergeburt und Gebet am Schluß unter dem Heidelberger Titel: Von der christlichen Dankbarkeit (Schläpfer, Trogen, ohne Jahrzahl, vermutlich etwa 1870). — Der Heidelberger wurde u. a. neu aufgelegt durch die Synode Moers 1885 und die Evangelische Buchhandlung, Basel. Den Originaltext bietet A. Lang: Der Heidelberger Katechismus (Quellenschriften, Deichert, Leipzig 1907). Bearbeitet wurde er durch K. Schenkel: Unterricht im christlichen Glauben (Reinhardt, Basel 1937) und Max Frick: Reformierter Glaube («Ref. Schweizer Zeitung», Zürich 1932). Sein Vorbild wird sichtbar in: Evangelischer Katechismus (ohne Verfassernamen, Pilgermission, Basel 1913; er zieht auch Luther zu Rate). Usteri: Sechzig Fragen und Antworten (Beer, Zürich, 29. Aufl. 1927). Schlatter: Der christliche Unterricht (Beer, Zürich, 15. Aufl. 1927). B. Pfister: Christliche Unterweisung (BEG-Verlag, Bern 1937).

[218] Eindrücklich ist dieses Anliegen herausgearbeitet durch Ed. Thurneysen: Konfirmandenunterricht (Das Wort Gottes und die Kirche, Kaiser, München 1927), S. 136 ff.

[219] Von diesem Gesichtspunkt aus verfaßt sind: L. Ragaz: Die Botschaft vom Reiche Gottes (Lang, Bern 1942). H. Bader: Gottesreich (Bäschlin, Bern 1919). P. Högger: Vom Weg zum Himmelreich (Selbstverlag, 1926). H. Bachmann: Die Botschaft Jesu vom Gottesreich für unsere Zeit (Selbstverlag, 1934).

[220] Eine Darstellung des Glaubens, die je nach der theologischen Denkweise des Verfassers sehr verschieden ausfällt, bieten: W. Arnold: Unterricht in der christlichen Lehre für Unmündige (Spittler, Basel 1864). A. von Salis: Christlicher Religions- und Konfirmandenunterricht (Reich, Basel, 2. Aufl. 1896). H. Bader: Evangelisches Unterweisungsbüchlein (Reinhardt, Basel 1921). Leitfaden für den Kanton Thurgau (Verlag des evangelischen Kirchenrats Frauenfeld 1923). Ohne Verfassernamen: Waffen (Hirzen A.G., Basel 1925). G. F. W. Langhans: Die christliche Lehre (Kuhn, Bern, 24. Aufl. 1925). E. Martig: Unterweisungen (Francke, Bern, 29. Aufl. 1927). Ohne Verfassernamen: Ich bin der Herr, dein Gott (Helbing, Basel, 6. Aufl. 1950). Ferner: M. Werner und J. Kaiser: Alles Leben strömt aus Dir (Haupt, Bern 1926). J. Blaser: Die Grundzüge der christlichen Lehre (Feuz, Bern 1919). Z. Wirth: Christliche Heilslehre (Fehr, St. Gallen, 19. Aufl. 1921).

Verlag Friedrich Reinhardt AG. in Basel

EBERHARD ZELLWEGER

## Was wissen wir vom ewigen Leben?

102 Seiten. Kartoniert Fr. 3.10, Leinen Fr. 5.70

Man wird diese Schrift, wenn man darin zu lesen angefangen, nicht so leicht aus der Hand legen. Denn sie enthält, von der Bibel her, eine treffliche Schau über die Probleme des Sterbens und dessen, was nach dem Tode sein wird; Fragen, für die das menschliche Interesse von jeher besonders wach gewesen ist und für die Zellweger, ebenfalls von der Bibel her, nun auch die Antworten gibt. In acht Kapiteln werden wir zum Mitdenken und Nachsinnen aufgerufen: Sterben müssen! — Die letzte Stunde — Todesfreudigkeit — Gottes Reich in Christus — Die himmlische Herrlichkeit — Die große Wandlung — Die Vollendung. Ein Stellen-, Sach- und Namenregister erleichtern das Studium. Viele werden dankbar sein, einmal an Hand eines Kundigen in den Kreis der biblischen Antworten eingeführt zu werden, und zwar mit aller wünschenswerten Vorsicht, Bescheidung und Nüchternheit, wobei manche wertvolle Bemerkungen in den Anmerkungen zu finden sind. Bei aller gebotenen Nüchternheit bleibt Zellweger aber mit Recht nicht einfach bei einem bloßen Ignorabimus (wir werden nichts wissen) stehen. Allem modern-heidnischen Agnostizismus, wo nach dem Tode nichts weiter folgt als die ewige Leere, setzt er die siegreiche Botschaft Christi in schlichter Sprache gegenüber. Man denkt an das schöne Wort Lagardes: Ich strebe einem lieben Du, nicht einem weiten, uferlosen Meere zu. Pfr. W. Brändly im «Evang. Gemeindeblatt», Luzern.

Verlag Friedrich Reinhardt AG. in Basel

WERNER PFENDSACK

# Kennst du den Weg?

Eine christliche Unterweisung

Mit 95 Zeichnungen nach Skizzen des Verfassers von Emanuel Boßhardt. Quartformat. 80 S. Leinenband Fr. 6.75, kartoniert Fr. 4.70. Partiepreise für kartonierte Exemplare: von 10 Expl. an Fr. 4.60, von 50 Expl. an Fr. 4.35, von 100 Expl. an Fr. 4.15

Daß es wahrhaftig keine geringe Sache ist um den Christus-Glauben, das zeigt uns aufs beste der vorliegende Band. In dieser Darstellung und Zusammenfassung christlichen Glaubens werden wir mitten hineingestellt in die befreiende Wirklichkeit Gottes, erinnert an die großen Taten, die er bis jetzt an uns getan hat, und hingewiesen auf die großen Verheißungen seines Reiches. Das Büchlein kann allen, die für sich selber und für andere den Weg suchen, wertvolle Dienste leisten. Es eignet sich besonders für den Religions- und Konfirmandenunterricht, aus dem es auch herausgewachsen ist. Die vielen, sehr anschaulichen Zeichnungen bilden mit dem Text eine Einheit und prägen das geschriebene Wort der Jugend unvergeßlich ein. Aber auch Erwachsene, die evangelischen Glauben im Zusammenhang kennenlernen möchten, werden hier klare Wegweisung finden.

«Jeder Pfarrer wird für seinen Konfirmandenunterricht angeregt und befruchtet durch das Studium dieses Lehrganges.»

«Kirchenblatt für die reformierte Schweiz».

«Es ist nicht nur ein ausgezeichnetes Unterrichtswerk, sondern auch ein warm zu empfehlendes Lesebuch für junge und reifere Menschen, herausgewachsen aus der Praxis eines schweizerischen Pfarrers, dem es seit Jahren, wie wir es mit eigenen Augen schauen durften, in besonders glücklicher Weise beschieden war, die Jugend zu packen und zu fördern.»

Weltbund-Nachrichtendienst.

Verlag Friedrich Reinhardt AG. in Basel

Dr. PAUL GESSLER
Rektor am Mädchengymnasium in Basel

# Vom Erzogenwerden und Erziehen

Sieben Vorträge und Aufsätze

Broschiert Fr. 6.25, Leinenband Fr. 8.85

Der Verfasser schreibt im Vorwort: «Es ist meine große Hoffnung, ich könne den Erziehern aller Art — und welcher Mensch hätte sich nicht an sich und seinen Mitmenschen erzieherisch zu betätigen! —, vor allem aber den vielen tausend Eltern unseres Landes in ihrer schweren und verantwortungsvollen Aufgabe ein wenig beistehen.»

Der große Vorzug dieses Buches ist, daß hier ein Berufener aus seiner reichen Praxis heraus, befruchtet von den Gedanken und der Liebe Pestalozzis, die entscheidenden Grundsätze aller Erziehung klar, leichtfaßlich und einprägsam herausgearbeitet hat. Ob er von Mut und Freude in der Schule, über die Bedeutung der Familie in der Erziehung, über Berufsfragen oder gar vom Militärdienst als Ort der Erziehung spricht, immer spürt man, es geschieht aus einem brennenden Auftrag an unsere Zeit heraus. Trotz nüchternem Wissen um die Grenzen der Erziehung hilft und ermutigt dieses Buch und trifft in den entscheidenden Erziehungsfragen den Nagel auf den Kopf. Das letzte Kapitel ist nicht nur eine klare Herausarbeitung des aktuellen Auftrags Pestalozzis an die Frauen, es ist zugleich eine Auseinandersetzung mit diesem Großen und weist den Weg, den wir heute gehen müssen.

Verlag Friedrich Reinhardt AG. in Basel

JOSEF REINHART

## Heinrich Pestalozzi

Ein Lebensbild. Jubiläumsausgabe mit acht Kunstdrucktafeln

10. bis 13. Tausend. 331 Seiten. Leinenband Fr. 9.90

Ein meisterhaftes Lebensbild, das rechte Volksbuch, aus gründlicher Kenntnis Pestalozzischer Art und dessen, was unserer Zeit not tut, heraus geschaffen, eine ergreifende Geschichte des Strebens und Leidens Pestalozzis, erzählt mit einer Einfühlungskraft und einer Stärke des Ausdruckes, die ihre entscheidende Innerlichkeit der Wesensverwandtschaft Reinharts mit Pestalozzi verdanken.

In dreiundvierzig Kapiteln sind die bedeutsamsten Stationen eines Lebensweges geschildert, der das Höchstmaß an Erlebnisfähigkeit eines Menschen in sich schließt. Reinhart schrieb ja wahrhaftig nie blaß, verschwommen oder kühlverständig. Aber wie hier jedes Wort Impulse gibt, blüht und sich reckt aus innerer Treff- und Ausdruckskraft, wie weltweiter Geist sich verbindet mit den kleinsten Dingen und Fragen des Alltags: das schafft eine Spannung und Atmosphäre des Daseins, in der allen Widerwärtigkeiten zum Trotz das große erlösende Werk werden mußte. Gerade weil Pestalozzi in seinen Schwächen und Unzulänglichkeiten nicht geschont wird, ragt seine geniale Eigenart, die im Gefühlsmäßigen und Ethischen liegt, um so grandioser hervor. Das Buch wird die Liebe, Güte und reine Menschlichkeit Pestalozzis dem schlichten wie dem gelehrten Leser aufs schönste und eindrücklichste erschließen. «Der Bund», Bern.

Princeton Theological Seminary-Speer Library
1 1012 01032 3337